

PROCESO PEDAGOGICO Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DE HETEROGENEIDAD CULTURAL:

EL CASO
DE LA
SIERRA
ECUATORIANA*

*Stella Vecino, Juan Carlos Tedesco e
Isabel Hernández***

* Este texto forma parte de uno mayor titulado Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador, UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (DEALC/22), agosto de 1979, que se originó en una investigación conjunta con el Consejo Nacional de Desarrollo de Ecuador (ex JUNAPLA) El texto global fue elaborado en forma colectiva por un equipo integrado por Stella Vecino, quien tuvo a su cargo el análisis del proceso pedagógico, por Juan Carlos Tedesco, quien lo coordinó desde el punto de vista metodológico y redactó la versión final del informe, y por German W. Rama, quien dirigió el proyecto y tuvo a su cargo la formulación e integración de los aspectos teóricos del tema.

Colaboraron asimismo Carlos Chamorro (de JUNAPLA) quien fue el responsable del estudio de base referido a la estructura socio-económica de la Sierra, e Isabel Hernández quien tuvo a su cargo la encuesta que se efectuara a los docentes de la provincia de Chimborazo y su análisis.

** Stella Vecino, colombiana, socióloga, consultora del Proyecto UNESCO-ECUADOR, Estructura social y problemas educativos rurales, Juan Carlos Tedesco, experto del Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Isabel Hernández, Argentina, licenciada en filosofía y letras, estudios de post graduación en Planificación educacional, ayudante de investigación del mismo proyecto.

Introducción

Los estudios acerca de la cobertura del sistema educativo muestran que, tanto en el plano nacional como regional, las discontinuidades entre las áreas rurales y urbanas tienden a acentuarse */. Sin embargo, no es posible deducir de estos trabajos que una ampliación de la cobertura del sistema — tal como funciona en estos momentos — sería suficiente para resolver los problemas. A la insuficiente oferta educativa se suman muy bajos niveles de rendimiento en los resultados del aprendizaje,

*/ Para el conjunto de la región, puede verse Carlos Filgueira, Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970), UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC/4, septiembre de 1977. Para el caso ecuatoriano, Junta Nacional de Planificación y Coordinación Económica, Sección Investigaciones Sociales, Educación y desarrollo en el Ecuador (1960 - 1970), (estudio realizado por el sociólogo Carlos Chamorro), UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC/20, noviembre de 1979.

razón por la cual es preciso indagar acerca de la importancia de los aspectos cualitativos que definen la práctica pedagógica e institucional de la escuela básica en las áreas rurales. Dichos aspectos son aún más significativos en contextos donde — como el caso que aquí se estudia — la acción escolar debe incorporar población indígena que se caracteriza por mantener un cierto nivel de identidad étnico-cultural expresado tanto a nivel lingüístico como de organización social.

Escapa, obviamente, a los límites de este trabajo presentar la compleja problemática de la cuestión indígena. Un aspecto, sin embargo, es preciso destacar como punto de partida: existen una diversidad de factores (descomposición de las formas económicas tradicionales, modernización de algunos sectores de la producción agrícola, migración a las ciudades, etc.) que explican el evidente aumento de las demandas educativas de la población rural de la sierra ecuatoriana. Este factor, unido a la necesidad política de consolidar la unidad nacional, han modificado las formas de dominación (cuya amplitud no es posible definir con precisión dado su carácter dinámico y cambiante) se ubican la expansión de la cobertura escolar y las contradicciones que ello genera tanto en la estructura social en su conjunto como en la propia acción pedagógica escolar.

El trabajo que se presenta a continuación es un intento de analizar el último de los puntos mencionados: la dinámica del proceso pedagógico en un contexto culturalmente heterogéneo y en proceso de transformación. El estudio fue realizado sobre la base de una encuesta de opinión a una muestra indicativa de docentes rurales de la provincia de Chimborazo, observaciones sistemáticas sobre escuelas de tres comunidades diferentes de la Sierra y una prueba de comprensión verbal a los alumnos de dichas escuelas. El conjunto de informaciones recogidas tiene, además de las limitaciones propias de todos los instrumentos de recolección de datos, un carácter obviamente restringido a los casos seleccionados. Sin embargo, sus resultados pueden constituir un esquema de referencia útil para avanzar en la línea de análisis cualitativos que permitan otorgar a los estudios pedagógicos un encuadre social más adecuado.

Las condiciones de empleo para el docente rural

En el análisis del problema docente es preciso establecer — previo al estudio de algunos aspectos actitudinales y de las formas peculiares que asume el desempeño del rol docente en el ámbito rural serrano — los rasgos generales que caracterizan profesionalmente a los educadores. En este sentido, los docentes rurales de la sierra ecuatoriana ostentan rasgos personales similares a los del resto de la docencia del país: son predominantemente mujeres, étnicamente mestizos o blancos y pertenecen a los estratos sociales medios en ascenso. Con respecto al origen social, es probable — aunque las evidencias empíricas disponibles no permiten sostenerlo categóricamente — que los docentes rurales provengan de estratos más bajos que los docentes urbanos.

En términos de empleo, el magisterio es una de las

esferas de mayor dinamismo en Ecuador durante los últimos años. La causa de este dinamismo reside, básicamente, en la expansión del sistema educativo operada a partir de 1960 aproximadamente. Según algunos datos estimativos, el número de docentes primarios en todo el país creció, entre 1965 y 1975, de 21.418 a 32.285 personas^{1/}. Esta rápida expansión permite sostener que el empleo docente ha ofrecido un grado relativamente alto de facilidad de entrada que, en el caso de las escuelas rurales, se aprecia con particular intensidad. Al respecto, las encuestas a los docentes rurales de Chimborazo — por ejemplo — mostró que un porcentaje significativo (64%) tuvo acceso al puesto inmediatamente después de graduado o al año siguiente.

Pero la facilidad de entrada está acompañada, en este contexto, por una serie de características que es preciso analizar. En primer lugar, el ingreso rápido se acompaña por una igualmente alta movilidad horizontal. Los datos de la encuesta muestran que los docentes no permanecen en el mismo cargo demasiado tiempo y que van cambiando de escuela a un ritmo muy intenso. Cerca de la mitad de los docentes encuestados tenía sólo un año de antigüedad en el cargo actual y sólo el 20% superaba los cuatro años de permanencia en el mismo puesto.

Esta rotación parece estar motivada, en cierta medida, por los deseos de los propios docentes que intentan trasladarse progresivamente hacia escuelas que ofrezcan mejores condiciones en términos de cercanía a los centros urbanos. Casi el 75% de los encuestados manifestó intenciones de trasladarse de su puesto actual y tres de cada cuatro de estos docentes piensan o desean hacerlo a escuelas urbanas. Estos datos estarían indicando que el empleo docente rural está concebido como una especie de refugio temporal o escalón previo al empleo urbano. La tendencia a abandonar rápidamente el empleo rural está asociada tanto a factores derivados de aspiraciones personales como a los elementos que caracterizan y definen las condiciones de trabajo en las escuelas rurales. Con respecto a las aspiraciones personales, es posible postular que — sobre una constelación muy amplia de factores derivados de las pautas culturales y de socialización dominantes — existen algunos aspectos específicos que gravitan notoriamente en su determinación. El principal de ellos parece ser la fuerte correlación entre empleo docente y continuación de estudios universitarios. Casi el 60% de los maestros primarios encuestados continúa estudios superiores, lo cual plantea — tanto en el corto como en el mediano plazo — la alternativa del empleo urbano. La continuación de estudios superiores aparece claramente estimulada tanto por algunas disposiciones salariales como por los rasgos del mercado de empleo docente. Con respecto al primer punto, es preciso tener en cuenta que la posesión de un título universitario implica un ascenso automático en la categoría escalafonaria y, complementariamente, un aumento salarial significativo, elementos muy difíciles de obtener por el mero desempeño del cargo docente.

Con respecto al segundo punto, los datos disponibles muestran que si bien el conjunto del sector docente

^{1/} UNESCO, Statistical Yearbook. Paris, 1976.

ha crecido en forma notable en los últimos años, el mayor dinamismo lo ofrecen los niveles medio y superior. Las cifras correspondientes a los años escolares 1965 — 1966 y 1974 — 1975 indican que mientras en el primer período había un número de profesores secundarios equivalentes a 43% de los primarios, en el segundo esa proporción creció al 66%: en el caso de los profesores universitarios, las proporciones pasaron del 8% en 1965 — 1966 al 15% en 1974 — 1975^{2/}.

En cuanto a las condiciones en las cuales deben desempeñarse las tareas, parece evidente que constituyen — globalmente consideradas — un fuerte factor expulsor del empleo docente rural. Entre dichas condiciones pueden mencionarse las siguientes.

Distancia entre lugar de residencia y lugar de trabajo: un porcentaje muy significativo de los docentes rurales no vive en la comunidad donde trabaja sino en los centros urbanos más cercanos. La encuesta efectuada en Chimborazo reveló que más del 90% de los docentes vivía fuera de la comunidad y que la mayoría de ellos se traslada diariamente desde su lugar de residencia hasta el lugar de trabajo. Este traslado supone un tiempo considerable y, en no pocos casos, largos itinerarios a pie. Obviamente, esta particularidad afecta no sólo a las posibilidades de empleo sino al desempeño en el trabajo. Las implicancias pedagógicas de la no pertenencia a la comunidad son evidentes. En última instancia, esta distancia física expresa la distancia simbólica entre maestros que representan un contexto cultural determinado y los miembros de las comunidades campesinas, que orientan sus acciones de acuerdo a pautas y valores sustancialmente distintos. Este tema será retomado, con todo su significado, en el análisis del proceso pedagógico — *Ausencia de diferenciales de salario que compensen las condiciones desfavorables de empleo:* En este sentido, es evidente que el trabajo en áreas rurales está revestido de una serie de exigencias diferenciales que afectan tanto el proceso pedagógico (manejo simultáneo de varios grados, escaso equipamiento didáctico, etc.) como el rol docente en su conjunto (exigencias extraescolares derivadas del desarrollo comunitario, etc.). Estas diferencias objetivas deterioran notablemente las posibilidades de satisfacción y éxito en la tarea (ya que, como se verá más adelante, los docentes no están formados para actuar en un modelo escolar de esta naturaleza) y, además, no están acompañadas por estímulos salariales apropiados. Si bien este factor ha sido reconocido oficialmente y traducido a norma jurídica en el Estatuto de Reforma Educativa de 1973, todavía no se ha logrado efectivizar concretamente ninguna medida al respecto.

Con la información disponible, resulta difícil postular hasta qué punto una modificación favorable en las condiciones de empleo puede lograr un cambio en la disposición de los docentes a permanecer en el empleo rural. Sin embargo, no cabe duda que mientras estas condiciones no cambien resultará estéril cualquier intento de detener las aspiraciones al empleo urbano por parte de los docentes.

La formación específica de los docentes

Junto a las precarias condiciones de empleo que caracterizan el desempeño en las escuelas rurales, los docentes muestran también carencias significativas en su formación técnico-pedagógica. Esas carencias son particularmente importantes en aquellos aspectos que definen la peculiaridad del proceso pedagógico en contextos rurales culturalmente heterogéneos. Si bien en los últimos años se han reformulado los planes de estudio de los institutos normales, incorporando asignaturas centrales para el trabajo rural (idioma quechua, técnica de enseñanza de lenguas vernáculas, etc.), los planes siguen siendo homogéneos y la importancia de estas asignaturas dentro del plan en su conjunto no se corresponde con la significación que luego tienen en la tarea.

No es el objetivo de este estudio efectuar un análisis exhaustivo de la formación docente, pero frente a una realidad social heterogénea, parecería que cualquier plan uniforme está destinado a una de estas dos alternativas: o subordina la formación del conjunto de los docentes a las necesidades y requerimientos de uno de los sectores (por lo general el urbano) o diluye la formación específica en una propuesta general que — por intentar satisfacer todos los requerimientos — termina sin satisfacer adecuadamente ninguno.

Los datos de la encuesta y las observaciones realizadas en las escuelas descritas en el capítulo anterior, permiten efectuar algunas apreciaciones de interés sobre este tema (ver Cuadro 1).

En primer lugar, puede sostenerse que los déficit más serios en términos de formación docente afectan tres áreas diferentes pero íntimamente vinculadas entre sí: capacitación para la enseñanza a monolingües quechuas, comprensión de la cultura quechua y entrenamiento básico para las labores agrícolas.

Los datos de la encuesta revelan que en estos tres aspectos, más de la mitad de los docentes declara no haber recibido ningún tipo de formación, ni durante el período de estudios normales ni en la capacitación profesional posterior al egreso.

La situación parecería ser más favorable si se consideran aspectos técnicos tales como la atención simultánea de varios grados, el aprovechamiento de elementos disponibles para la elaboración de material didáctico y el trabajo con la comunidad. Cuando más adelante se analicen estos aspectos, no desde la perspectiva de la opinión de los docentes sino a través de la observación concreta de su desempeño, se podrá apreciar que el conocimiento relativo en especial a los dos primeros ítems es muy precario. De cualquier forma, estos datos revelan que los aspectos más peculiares de las condiciones educativas del área rural serrana son desconocidos por la formación docente.

Pero para evaluar con mayor precisión la envergadura, de estos factores, es preciso tener en cuenta la existencia de una cierta asimetría en la importancia de cada uno de ellos según desde dónde se los considere: sea

^{2/} Véase CEPAL, op.cit., pág. 103-104.

Cuadro 1. Ecuador. Profesores: contenidos de la formación docente según lugar donde la recibió
(Personas y porcentajes)

Contenidos de la información docente	Lugar donde recibió los varios contenidos											
	En la normal		En los cursos de capacitación		En la normal y en los cursos de capacitación		Ni en la normal ni en los cursos de capacitación		Sin información		Totales	
	Per-sonas	Por-cen-taje	Per-sonas	Por-cen-taje	Per-sonas	Por-cen-taje	Per-sonas	Por-cen-taje	Per-sonas	Por-cen-taje	Per-sonas	Por-cen-taje
Formación para atender varios grados simultáneamente	14	26,9	16	30,8	9	17,3	10	19,2	3	5,8	52	100
Capacitación para enseñar a los niños que solo hablan quechua	6	11,5	10	19,2	5	9,6	30	57,7	1	2,0	52	100
Información sobre el universo cultural quechua (visión del mundo, valores, etc.)	7	13,5	9	17,2	7	13,5	26	50,0	3	5,8	52	100
Métodos de enseñanza aplicada, elaboración de material didáctico con instrumentos simples disponibles en el medio	12	23,1	9	17,3	23	44,2	5	9,6	3	5,8	52	100
Entrenamiento práctico sobre labores del campo	8	15,4	2	3,8	9	17,3	28	53,9	5	9,6	52	100
Formación teórica y práctica para trabajar en la comunidad	7	13,5	9	17,3	18	34,6	13	25,0	5	9,6	52	100

Fuente: Isabel Hernandez. Los docentes primarios rurales (el caso Cbimborazo), Informe preliminar, Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, marzo 1979.

desde la formación docente misma o sea desde el proceso educativo vigente en cada escuela determinada. En este sentido, la formación en aspectos tales como el manejo del universo cultural indígena (lengua, valores, formas de producción, etc.) es específico y particular visto desde una perspectiva global, pero si se lo considera o analiza desde la situación del indígena quechua, esas condiciones particulares pasan a ser universales. Dicho en otras palabras, si bien para la formación docente en su conjunto, el manejo de la lengua y la cultura indígena puede ser considerado un aspecto particular y válido sólo para un número reducido de sus integrantes en el caso específico de estos esa formación debería ocupar un lugar central, ya que su desconocimiento implica neutralizar toda la productividad del resto de la formación.

Sobre esta base, es posible sostener que aún los planes vigentes de formación docente — que incluyen asignaturas de este tipo — rinden una efectividad inferior a la deseada y a la necesaria.

Pero los datos obtenidos en la encuesta permiten apreciar otros aspectos importantes. A través de ellos se pone en evidencia la significativa importancia que está asumiendo la capacitación docente posterior a la graduación. Los esfuerzos que en este sentido están realizando tanto las entidades oficiales como algunas agencias especializadas son notorios. Sin embargo, hay varios hechos que interesa destacar: en primer lugar, parecería que la capacitación tiende en líneas generales a resolver algunos de los déficit apuntados, pero sin una orientación definida en ese sentido. La acción de estos cursos en cuanto a capacitar para la enseñanza a monolingües quechuas y brindar información sobre la cultura indígena es levemente superior a la registrada por los institutos normales; sin embargo, no se da la misma tendencia en relación con el entrenamiento sobre las tareas productivas agrarias.

La limitación temática va acompañada por una no menos seria limitación temporal. La gran mayoría de los

docentes encuestados — cerca del 90 % — han asistido a cursos cuya duración ha sido apenas de una semana. Resulta obvio suponer que los resultados de cursos de tal naturaleza no pueden ser demasiado satisfactorios, especialmente en aquellos temas donde la formación básica del docente es más deficitaria. En un lapso tan breve sólo es posible obtener cierta familiarización con el vocabulario de la temática, pero de ninguna manera un conocimiento útil y transferible a la acción pedagógica cotidiana.

Para finalizar esta breve referencia al problema de la formación docente, puede ser de interés analizar las opiniones de los encuestados acerca de las modalidades de supervisión de la tarea escolar existentes en este ámbito. El supuesto que orientó la indagación en este tema se vincula con el papel formativo que potencialmente puede asumir la supervisión escolar en medios tan carenciados. Sin embargo, las opiniones de los docentes no arrojan un saldo positivo. Casi el 60% de los encuestados percibe que la supervisión es fundamentalmente *control*, mientras que el resto la percibe como una actividad de asesoramiento pedagógico y colaboración para la solución de problemas. La frecuencia de las visitas de los supervisores parece ser insuficiente (casi la totalidad de los docentes estiman que son visitados menos de seis veces al año) y la dinámica que se establece en ellos se apoya predominantemente en los aspectos formales. El 20% de los docentes encuestados sostiene que el supervisor no les informa sobre los resultados de la visita y casi el 40% se entera por un informe escrito que el supervisor envía con posterioridad ya sea al mismo docente o a sus superiores. Son pocos los casos donde se establece un intercambio productivo entre supervisor y docente, que pueda enriquecer el trabajo y jugar, de esta forma, un papel formativo.

La definición de los roles

A continuación se intentará ofrecer una descripción lo más acabada y precisa posible sobre la forma como se define el rol del docente en las escuelas rurales serranas, y, complementariamente como se define el rol del alumno.

En los análisis habituales de los procesos pedagógicos, la separación entre ambos sólo es legítima para el logro de una mayor claridad y ordenamiento de la exposición. La dinámica real del vínculo maestro-alumno en la escuela, los muestra en una interacción permanente que se establece con propósitos manifiestos (aprendizaje y socialización) y que cumple funciones sociales que — según el carácter que assume el vínculo (autoritario/democrático), los contenidos que se transmitan (racionalismo/irracionalismo) y los destinatarios de la formación (masa/élites) — pueden asumir un carácter predominantemente reproductivo o innovador.

Pero en el caso del proceso pedagógico vigente en las escuelas rurales de la Sierra, además de las ventajas formales que brinda la exposición separada de los roles del maestro y del alumno, existe un importante factor conceptual que apoya una presentación de este tipo. Tal

como podrá apreciarse en lo que sigue, el vínculo docente-alumno no parece ser el eje exclusivo y fundamental para la definición del rol docente en este ámbito. Para avalar esta hipótesis, puede resultar útil partir de una somera caracterización del rol docente tal como se lo define habitualmente.

En términos generales, puede sostenerse que el papel universalmente asignado al docente (transmisor de conocimientos, destrezas y pautas culturales) se pone de manifiesto en el proceso pedagógico que se desarrolla dentro de la escuela. Este modelo rige claramente en el caso de las escuelas urbanas; en ellas, la delimitación del papel docente aparece fundamentalmente vinculada a su actividad pedagógica, independientemente de las actividades y nexos que establezca con los padres o con el resto de las agencias "externas". Mas aún, dichas actividades y nexos se establecen en función de su trabajo pedagógico con los niños y no con independencia de ellos.

La concentración y diferenciación de instituciones tanto oficiales como particulares, permite que las necesidades sean satisfechas en forma relativamente especializada. La organización social urbana no gira en torno a "instituciones totales" sino que se compartimentaliza en actividades y funciones que trascienden la organización comunal o de barrio. Incluso la familia, que aún en los centros urbanos mantiene rasgos totalizadores muy evidentes, está perdiendo progresivamente ese carácter. En este contexto la escuela aparece como una institución más, que presta un servicio especializado y que mantiene vínculos internos y externos a ella siempre en función de ese servicio.

Este modo particular de existencia se refleja en la propia percepción que tanto docentes como padres de familia tienen acerca del papel que cada uno de ellos debe desempeñar en torno a la institución. El docente está allí para cumplir el papel pedagógico que tiene asignado; sus actividades están centradas en las exigencias del trabajo con los escolares y todo vínculo extra-escolar está supeditado a dicho papel pedagógico: él enseña a los alumnos y se ocupa de los deberes dentro de la escuela; atiende a los padres de familia en lo que se refiere a la educación de sus hijos y aún cuando llegue a liderar o representar de alguna forma otros intereses comunales, sabe que debe y puede delegarlos y remitirlos a instancias que están por fuera de él y de la escuela, sin que ésto implique entrar en contradicción o conflicto con los rasgos que socialmente definen su rol.

Incluso es posible suponer que los riesgos de conflicto entre el rol asignado y el rol efectivamente desempeñado son mayores cuanto mayor sea la actividad extra-escolar del docente.

En forma complementaria, los padres y la comunidad en su conjunto tienden a demandar de y a participar en la escuela fundamentalmente en lo que se refiere a la educación de sus hijos; dada la amplia oferta de alternativas institucionales, otro tipo de exigencias aparece más con carácter eventual o de estrategia coyuntural en momentos de conflicto socio-comunal y/o nacional.

En términos globales, pues, en el ámbito urbano se tiende a percibir y a utilizar a la escuela con una funcio-

nalidad que usualmente no rebasa las posibilidades del servicio educativo en sí. En este sentido, el papel del profesor se delimita y se centra en el proceso de enseñanza; en el éxito o en el fracaso de este proceso, el docente encuentra las gratificaciones y frustraciones propias de su práctica profesional.

La práctica docente en los ámbitos rurales, y específicamente en el ámbito de la Sierra ecuatoriana, parece diferir en forma sustancial respecto de este modelo. Las diferencias pueden encuadrarse en dos ejes centrales: por un lado, los contactos y los intercambios productivos entre el docente y los alumnos tienen una intensidad mucho menor que la que supone un vínculo de aprendizaje efectivo; por el otro, el papel del docente (y de la escuela) asume características y funciones que lo convierten prácticamente en el único representante del Estado ante la comunidad, razón por la cual las demandas y sus respuestas no tienen relación necesaria con el proceso de aprendizaje. En realidad, ésta es una tarea más en un complejo indiferenciado de papeles que se sintetizan en el docente.

Conviene, para poner de relieve los fundamentos en los que se apoya esta apreciación, analizar por separado ambos problemas.

Las comunidades rurales de la Sierra ecuatoriana se han caracterizado históricamente por un aislamiento relativamente alto con respecto a los mecanismos socio-políticos e institucionales que — a nivel nacional — aparecen como canales formales orientados a garantizar la integración social y el control político. En las últimas décadas, sin embargo, se están percibiendo ciertas modificaciones en esta situación; uno de los indicadores más claros de esos cambios es, precisamente, la presencia permanente de la escuela como institución que asume el carácter de nexo concreto entre la comunidad y las instancias gubernamentales. En este sentido, la escuela complementa la organización formal vigente dentro de las comunidades. Dicha organización — representada básicamente por el cabildo — ha demostrado su mayor nivel de eficacia en el manejo intra e inter comunidades, pero no en sus relaciones con el aparato político estatal. Este es, precisamente, el rol que estarían desempeñando la escuela y los docentes, el cual si bien se manifiesta en todas las comunidades, aparece mucho más visible en el caso de las comunidades indígenas.

La población indígena, como es bien sabido, ha sufrido un largo proceso histórico de marginación y trato discriminatorio cuyos resultados se perciben aún hoy con claridad. Muestras evidentes de este proceso son, por ejemplo, que la escuela sea la única institución que tiene corporeidad en las áreas rurales, la falta de atención de las instituciones oficiales que se expresa en cierto manipuleo dilatorio de las demandas^{3/} y el carácter de las peticiones que, por lo general, se orientan a resolver problemas básicos de subsistencia: instalaciones de acueductos, luz eléctrica, alcantarillas, letrinas, etc.

En el marco de esta actitud discriminatoria subyacente o explícita, las acciones de la escuela y del docente actúan como un factor relativamente atenuante. En relación con este aspecto, es posible postular la hipótesis según la cual si bien los docentes expresan en su práctica

cierto nivel de discriminación étnica, éste es notoriamente más bajo que el existente en el marco de la sociedad global.

Para apreciar el nivel de la discriminación étnica en el marco de la sociedad global habría que realizar un estudio especial que trasciende, obviamente, los límites y objetivos de este trabajo. Sin embargo, la bibliografía existente y algunas evidencias recogidas desde las mismas comunidades brindan una idea aproximada al respecto^{4/}. Pero, en cambio, la encuesta a los docentes de Chimborazo y las observaciones efectuadas en las comunidades permiten ofrecer una descripción más sistemática acerca de la actitud de los docentes en este aspecto.

Um primer nivel de análisis de este problema puede ser efectuado a partir del "discurso" del docente. La encuesta a los docentes de Chimborazo ha permitido verificar que en su conjunto, los docentes rurales asumen un discurso de neto corte participativo. Prácticamente, la totalidad de los encuestados manifestó mantener vínculos con la comunidad donde trabajaba y sólo en muy pocos casos (8%) esos vínculos se reducían a los aspectos específicamente escolares. La información recogida en la encuesta permite apreciar que — independientemente de la composición étnica de la comunidad — la mayor parte de los docentes enfatiza su contacto con la comunidad dedicando la misma proporción de tiempo a las demandas por problemas escolares que a las provenientes de problemas no escolares.

Estas manifestaciones a nivel discursivo se vieron corroboradas por los datos recogidos en las observaciones de campo llevadas a cabo en las tres comunidades seleccionadas.

En todo los casos y durante el período destinado a la observación, los profesores utilizaron buena parte del tiempo de la jornada escolar para participar en actividades comunales. Más aún, algunos de los docentes emplearon tiempo extra para abordar de alguna manera la problemática comunal. Parecería que ante la ausencia de otras instituciones o ante la presencia esporádica de ellas materializada meramente a través de las visitas de algu-

3 En los relatos obtenidos de miembros de estas comunidades se repiten frecuentemente expresiones tales como: "Esperamos horas, días, y no fuimos atendidos" (...) "Cuando por fin salió, tenía que irse a una reunión y no nos atendió" (...) "Salió y nos vio; dejamos el papel y nos fuimos".

4 Ejemplos de actitudes discriminatorias practicadas por las instancias oficiales fueron provistos por las personas que habitualmente acompañan a los grupos comunales en sus reclamos y peticiones en las oficinas estatales de las capitales de provincia. Sintéticamente, estas experiencias pueden resumirse en la siguiente expresión recogida de uno de ellos: "(...) invariablemente, cuando el funcionario decide atendernos, sale de su oficina, se dirige a mí, me saluda atentamente y me invita a seguir, haciendo caso omiso de los representantes de la comunidad. A ellos ni siquiera los saluda".

En cuanto al trato discriminatorio en instancias tales como el mercado de trabajo, instituciones de servicio público, etc., pueden encontrarse algunos relatos representativos en Hugo Burgos Guevara, *Relaciones interétnicas en Riobamba*. México, Instituto indigenista interamericano, 1977, págs. 294/297.

nos funcionarios, tanto la comunidad como las instancias estatales mismas, delegan en el profesor la responsabilidad de servir de intermediario e incluso de gestor en la búsqueda de solución a los problemas de la comunidad: siempre que la comunidad realizó o planeó llevar a cabo reuniones de cabildo, de comités pro-mejora, festividades e incluso mingas, de alguna forma se le pidió colaboración a los profesores de la escuela; cuando se presentaron visitas de funcionarios de los Ministerios, FODERUMA, INERHI, etc., el punto de contacto y de reunión lo constituyó la escuela. Además de las actividades propiamente escolares (reuniones de padres de familia, actos deportivos, etc.), los profesores tomaron la iniciativa para organizar mingas, reuniones informativas sobre disposiciones y programas institucionales (plan de letrización, de forestación, etc.).

La actitud participativa de los docentes no es un producto exclusivo de su propia dinámica y voluntad. La comunidad no actúa, en este aspecto, como un agente pasivo sino que ejerce una presión sistemática para lograr que el docente asuma ese papel. En este aspecto, es interesante poner de relieve algunos hechos relevantes que caracterizan las formas que asume esa presión.

En primer lugar, es evidente que en las comunidades existe un grado muy alto de interés de capitalizar todo contacto con el exterior. Se apreció en ellas, que a cualquier visitante que demostrara algún interés por sus problemas, se lo trataba de involucrar de alguna forma, visualizándolo como un posible canal alternativo en la búsqueda de soluciones para el bienestar comunal. Evidentemente, el profesor es quien mantiene con ellos un contacto cotidiano y por tanto, el depositario principal de la confianza comunal.

En segundo lugar — y vinculado con lo anterior — es preciso tener en cuenta que la población de estas comunidades no tiene una claridad total acerca de cual es el rol que desempeña o debe desempeñar cada agente externo que entra en contacto con ellos. En este sentido, todo agente externo es en cierta forma percibido como representante genérico del Estado. Esta representación se cristaliza más claramente en el docente debido — como se anotó más arriba — a que él es quien más reiterada y permanentemente toma contacto con ellos.^{5/}

En tercer lugar, la comunidad parece tener un grado relativamente alto de conciencia acerca de la utilidad de disponer de un nexo concreto que puede actuar como "interlocutor válido" frente a las instituciones de la sociedad global. Por ejemplo, en varias oportunidades los profesores señalaron (como opinión dada no sólo a los observadores sino a la misma comunidad) que los problemas de la comunidad deberían ser resueltos por ellos mismos y que el profesor no debería involucrarse hasta el punto de tener que llevar protestas y peticiones ante las entidades gubernamentales ubicadas en los poblados y ciudades. Este rol obligaba a los docentes a enfrentar a la burocracia estatal y esto era percibido como relativamente riesgoso con respecto al futuro profesional. Ante estos argumentos, los miembros de la comunidad replicaban que si bien tenían conciencia de que así debería ser, también habían constatado en la práctica que cuando ellos se presentaban a las oficinas elevando sus peticio-

nes, no eran escuchados ni atendidos y en muchas ocasiones debían soportar la humillación y el desdén provenientes de los funcionarios.

La presión ejercida por la comunidad para que el profesor participe en sus problemas, lleva al docente rural a emplear buena parte del tiempo de la jornada escolar en actividades comunales y a su vez permite que, ante las gratificaciones sociales que implica el éxito de su papel como mediador, tienda a estrechar sus relaciones con ellos y a tomar iniciativas para promover acciones comunales. Estas apreciaciones parecen válidas para aquellos profesores que por algún motivo desean o deben permanecer en la escuela. Por el contrario, aquellos docentes que muestran un desinterés marcado y que tienden a participar poco en las actividades propias de la comunidad, son activamente sancionados por los moradores, quienes frecuentemente han demostrado un poder relativamente alto para lograr que el profesor abandone su cargo y sea reemplazado. O sea que independientemente del tipo de docente que llegue a la escuela rural (tanto los motivados ideológicamente, los orientados por su sentido técnico profesional, los que buscan su logro personal o los rutinizados y desesperanzados del ejercicio docente) debe tener una respuesta para las exigencias de la comunidad, respuesta que variará según la intensidad de los requerimientos comunales y según las condiciones y experiencias del docente, pero que de ninguna manera podrá escamotear la participación comunal, si quiere permanecer en la escuela.

De hecho, el papel tradicional y básicamente pedagógico que se liga a la actividad docente se ve alterado en las escuelas rurales. No es que el profesor adicionalmente a su labor pedagógica realice actividades comunales, sino que el orden y por tanto el papel efectivo que desempeña aparece modificado: el docente cumple el papel de mediador, vocero, representante o líder en la problemática comunal y se constituye en puente de comunicación entre la comunidad y las autoridades político-administrativas regionales y/o nacionales; además, debe cumplir con su papel de educador en la escuela.

Esta nueva función asignada a la escuela tiene consecuencias importantes sobre las características del rol docente en lo que se refiere a su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una de las primeras y más significativas consecuencias se vincula con el tiempo dedicado a la enseñanza. Lamentablemente, los docentes no llevan registros sistemáticos de asistencia escolar, pero es obvio que los niños rurales tienen un promedio relativamente bajo de

5 Este tipo de confusión fue observado a lo largo de la encuesta en diversas oportunidades. Un ejemplo ilustrativo lo constituye la siguiente anécdota: Al llegar un supervisor a inspeccionar una escuela, desde el momento que bajó del ómnibus se le acercaron grupos de vecinos que acompañándolo en su marcha hacia la escuela le interrogaban sobre cómo se encontraban las gestiones de reforma agraria o de canalización para asegurar riego al lugar; las explicaciones del supervisor de que no sabía nada al respecto no los convencieron, sino que podría pensarse que no era inteligible para los vecinos que un representante estatal de tan alto rango no supiera de este problema.

concurrancia a la escuela. En los casos estudiados, la baja asistencia está motivada no tanto por los factores clásicos como la distancia física, las condiciones geográficas, etc., como por las demandas de las familias para utilizar la fuerza de trabajo infantil en tareas productivas. En un cálculo aproximado podría sostenerse que el promedio de asistencia tiende a ubicarse alrededor del 60% del total de jornadas anuales.

Las consecuencias del ausentismo sobre el rendimiento escolar son bien conocidas y no es necesario reitelarlas aquí. Sin embargo, lo novedoso de este caso es que — a la acción debilitadora que ejercen los factores externos — se agregan las particularidades del rol docente en esta región. En ese sentido, la participación del docente en actividades extraescolares — en la medida en que el horario total dedicado a la actividad escolar se mantiene constante y abarca sólo media jornada — provoca una disminución aún mayor en la cantidad de tiempo dedicado a la enseñanza. Las observaciones efectuadas en las tres escuelas permitieron comprobar que las interrupciones en la tarea escolar efectuadas por los docentes para atender los requerimientos comunales afectaban significativamente el tiempo dedicado a la enseñanza. Pero además de restarle tiempo, el docente no capitaliza su contacto con la comunidad para revitalizar con ello el proceso de aprendizaje. En ningún momento pudo apreciarse que los contenidos de la enseñanza, las formas de comunicación entre docentes y alumnos, etc., reflejaran el vínculo que el mismo docente tenía con la comunidad. Existe, al respecto, una disociación muy manifiesta entre los dos componentes del rol docente, que se pone de relieve en una multiplicidad de conductas observadas. Por ejemplo, la enseñanza se realiza permanentemente en la aula y no se utiliza como situación motivadora la observación crítica de los espacios sociales donde se efectúa el trabajo de las familias y de los niños; los maestros no utilizan materiales didácticos que representen situaciones cotidianas a partir de las cuales enseñar tanto el lenguaje como otras disciplinas (en una escuela se utilizó una pequeña lámina alusiva al día de los difuntos que tenía debajo una leyenda con letras mecanografiadas ajena a la experiencia y de imposible lectura más allá de un metro; en otra escuela un cartel de *Mejora* servía para enseñar la letra "j"; en otra escuela, cuando el maestro utilizó un cartel impreso donde aparecía una uva como palabra generadora, los niños preguntaron en quechua qué era ese fruto, etc.); tampoco son utilizados los materiales del medio ecológico y social (arcilla, paja, etc.) para incentivar la creatividad y la comprensión; por último, las escuelas subutilizan el huerto escolar — que permitiría atender problemas de alimentación de los niños — y que constituiría una base adecuada para ejercicios de observación y experimentación indispensables para el desarrollo de la capacidad de razonamiento y de experiencia.

Dicha disociación parece reflejarse tanto en el docente como en la propia comunidad, ya que son escasos los contactos entre ambos a partir de problemas específicamente escolares.

La dinámica del rol docente en el marco de esta ampliación disociada de su actividades se caracteriza por

un permanente juego contradictorio de requerimientos y gratificaciones. El docente está enfrentado a exigencias contradictorias por parte de la comunidad por un lado y a las disposiciones curriculares por el otro. Unos lo evalúan por su papel de nexo con el exterior y los otros por los resultados del proceso de aprendizaje. Y el docente comprueba — en su práctica cotidiana — que si quiere satisfacer a unos debe postergar a los otros.

La resultante de este juego contradictorio no es homogénea. Evidentemente, cada docente resuelve esta situación de acuerdo a modalidades particulares y a su propio tipo de inserción en el proceso. Sin embargo, parecería que sea cual sea el tipo de docente que se considere, el proceso de enseñanza es el más seriamente afectado por estas condiciones.

Las razones para ello pueden encontrarse en la existencia de una diversidad de factores que debilitan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje y que están más allá de la energía y tiempo que el docente dedique a los problemas comunales.

En primer lugar, es preciso señalar que la efectividad de los contactos entre maestros y alumnos está neutralizada por el manejo de códigos lingüísticos diferentes.⁶ Esta situación tiene su mayor impacto en los primeros grados, donde la comunicación se hace prácticamente imposible. Los maestros apelan, en estos casos, a recursos inimaginables en un vínculo pedagógico habitual: utilizan la mímica, se valen de intérpretes que, en algunos casos, son alumnos más avanzados y en otros son adultos que ocasionalmente pueden colaborar en la tarea⁷ etc. Obviamente, ninguno de estos recursos garantiza de por sí una eficacia mínima y su utilización no resiste ningún tipo de sistematicidad.

En segundo lugar, las condiciones para la actividad plurigrado no son favorables. Los grupos son muy numerosos,⁸ la infraestructura es deficiente y la propia formación docente para este tipo de trabajo — como se anotó páginas atrás — no es satisfactoria. En este contexto, la programación de actividades es de tal naturaleza que cuando el docente dedica su atención a un grupo, el resto permanece pasivo. Esta modalidad de trabajo reduce aún más el tiempo dedicado a la enseñanza, problema al cual se hiciera referencia páginas atrás. Las observacio-

6 La encuesta a los docentes de Chimborazo reveló que menos de la quinta parte de los que se desempeñaban en comunidades indígenas hablaban relativamente bien el quechua. El resto solo conocía algunos términos o no lo manejaba en absoluto.

7 En una de las escuelas, la docente de primer grado debió apelar al portero del establecimiento para que hiciera las veces de intérprete entre ella y los niños, durante los primeros meses de clases.

8 En la escuela del caso B, un único maestro atiende 58 niños en su totalidad quechua hablantes y precariamente bilingües, distribuidos en cuatro grados; en la escuela del caso C, el maestro atiende seis grados con un total de 38 niños hispano-hablantes; y en la escuela del caso A, que es la única que tiene varios maestros, el encargado del primer grado atiende 32 niños cuya lengua materna es el quechua.

nes al respecto mostraron que resulta habitual en las escuelas unidocentes, que mientras el docente atiende un grupo, deje al resto sin actividades.

En tercer lugar, la adopción de elementos didácticos adecuados para el trabajo unidocente y que faciliten el aprendizaje, es relativamente escasa. Además, y tal como pudo apreciarse en las observaciones, los docentes tienden a subutilizar los elementos disponibles en el vecindario o los elementos accesibles por su fácil construcción a costos mínimos.

En estas condiciones, los resultados del aprendizaje son — como se verá más adelante — notoriamente pobres. El vínculo con el alumno en función de su objetivo manifiesto — el aprendizaje — no produce en el docente ningún tipo de gratificación. Más bien, es una fuente constante de frustraciones e impotencia que contrasta, en cambio, con las gratificaciones simbólicas que le brindan los contactos con la comunidad. Dichas gratificaciones contribuyen aún más a fortalecer la tendencia espontánea hacia una mayor dedicación de esfuerzos al vínculo con los adultos que a resolver los problemas — aparentemente insalvables dentro de sus posibilidades de acción — del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, aún en el marco de estas condiciones tan deficitarias, corresponde preguntarse por las características que definen el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, las observaciones efectuadas permiten señalar algunos rasgos destacados.

En primer lugar, parecería que las condiciones en las cuales se desarrolla dicho proceso favorecen claramente la predisposición al *formalismo* pedagógico. A diferencia del rol que desempeña con respecto a la comunidad — en el cual tiene posibilidades de acción autónoma y creativa porque para esa tarea no existen patrones de evaluación rígidos — en el aula su acción debe ajustarse a las disposiciones curriculares vigentes. Pero como este patrón es inaplicable en términos efectivos, entonces se transforma en un ritualista que — en tanto existen escasas posibilidades de enfatizar los contenidos del aprendizaje — tiende a actuar *como si* estuviera enseñando. Este rasgo pudo apreciarse claramente en los momentos que el docente dedica a explicar determinados contenidos. Si bien percibe que los alumnos no entienden sus explicaciones, que se distraen, continúa con la clase sin asumir que la situación es ficticia.^{9/}

Las clases se desarrollan con muy escasa participación activa de los niños; es poco común que ellos expresen no haber entendido algo y, en ciertas ocasiones, el propio docente se encargó de hacer explícita la prohibición de ser interrumpido. Por otra parte, la actividad de los alumnos es escasamente controlada y evaluada por el docente. Pudo observarse que, de la misma forma que el docente actúa *como si* enseñara, también el alumno se comporta *como si* aprendiera.

Sobre este punto interesa consignar que durante las clases observadas, con frecuencia los niños coreaban una respuesta o palabra motivadora, en forma mecánica y repetitiva, no sólo sin parecer captar su significado, sino a modo de un reflejo condicionado. Por ejemplo: cuando el profesor insistía en que una letra no está completa sino tiene "ganchillo" (o = incompleta, a = comple-

ta) e insistía en que le respondieran qué le faltaba a cada letra que dibujaba, de repente preguntó por otra carencia de dos letras unidas, que no tenía nada que ver con el ganchillo, sin embargo, los niños continuaron con la respuesta: "El ganchillo, le falta". En otra ocasión después de que el profesor repitió la pronunciación de las palabras copo, Pepe, pupo, eligió la palabra copo para hacerles repetir a los alumnos; de pronto preguntó: "Si dirá copo ahí?", de inmediato los niños cambiaron la respuesta diciendo unos, pupo y otros, Pepe. Por otra parte se observó muy a menudo, que ante la llamada de atención del profesor para que trabajaran, los alumnos de inmediato obedecían rayando el cuaderno sin sentido, y muchas veces estuvieron buena parte del tiempo rayando el cuaderno o dibujando en él, para evitar las llamadas de atención del profesor. Es decir, los niños saben que el profesor espera que hagan algo y como en la evaluación de tareas normalmente no se fija en el contenido, los niños deciden "hacer que hacen la tarea".

La evaluación y el control de las tareas son muy escasos. Lo habitual es que el docente no haga correcciones sobre la marcha misma del trabajo ni actúe sobre los errores del alumno. Al contrario, la evaluación se efectúa rápidamente y el alumno no percibe cuales han sido sus aciertos o sus fallas. Además, buena parte de las acciones — aún de estas acciones formales — de evaluación, son producto de la presión de los alumnos que reclaman algún indicio de reconocimiento "(...) para mostrarle a mi papá". Obviamente, los padres no están en condiciones de evaluar técnicamente el progreso de los niños, dado el alto grado de analfabetismo que predomina entre ellos, y se conforman con uno reconocimiento formal de la actividad escolar de su hijo. Pero el escaso énfasis puesto en este aspecto acentúa aún más la falta de vínculos entre escuela y comunidad a partir de la tarea escolar. Como se sabe, los cuadernos y el libro escolar son las únicas vías de comunicación simbólica entre el maestro y los hogares cuando éstos son semianalfabetos; tras el simbolismo de la observación del padre o de la madre de una visión del cuaderno, puede obtenerse en el niño la sensación de que el mundo escolar está vinculado al mundo familiar, que se refuerzan mutuamente y que su rol familiar se define en una buena parte por su rol escolar.

En segundo lugar, puede sostenerse que en el marco de estas condiciones (escaso aprovechamiento del aprendizaje, dificultades de comunicación lingüística, atención simultánea de varios grupos, deficientes condiciones ambientales, etc.) el autoritarismo aparece como una consecuencia inevitable. En este sentido, si bien las formas de expresión del autoritarismo docente se dan tanto a nivel simbólico como concreto, interesa destacar la significación particular de estas últimas. De acuerdo a

9 En algunas observaciones pudieron apreciarse, para ejemplificar esta afirmación, situaciones como las siguientes: en una de las escuelas, aunque el mobiliario es móvil, era normal que cuando el docente explicaba, un grupo de niños quedara de espaldas a él. En una sola oportunidad, el docente indicó que cambiaran de posición; el resto de las veces, este grupo de niños sólo podía escuchar la explicación sin ver al docente ni sus operaciones.

las evidencias disponibles, parecería que en el aula, el docente expresa un nivel de actitud discriminatoria más fuerte que en su contacto con la comunidad.

Dentro del aula, el profesor considera de hecho que los alumnos poco tienen que aportar y por eso les dificulta la participación activa; los castiga y reprime en las prácticas propias de su cultura: sancionando la suciedad y el desaliño, la falta de prolijidad, la costumbre de traer comida a las clases (el indígena lleva alimentos a todo lugar donde va, porque parte del principio de que sabe cuándo sale pero no cuándo regresa a su casa), el decir palabras y expresiones propias del idioma quechua, etc. En forma adicional, culpa a los alumnos por sus fracasos escolares: "por faltón", o a sus familias, cuando expresa que ellos no tienen interés en el estudio.

En este sentido, los docentes rurales de la Sierra parecen adecuarse al comportamiento detectado en estudios generales acerca de la percepción de causales de bajo rendimiento y deserción. Los datos de la encuesta efectuada en Chimborazo revelaron que la casi totalidad (93%) de los encuestados asignaba a factores externos (condiciones de vida, trabajo infantil, desinterés de los padres, incapacidad de los niños, etc.) los motivos del abandono y solo en muy pocos casos se adujeron aspectos curriculares o metodológicos.

De la misma forma, mientras que el "discurso" participativo de los docentes era corroborado en su práctica con la comunidad, el discurso participativo con respecto al alumno en la clase guarda muy poca relación con la práctica efectiva dentro del aula. Los datos de la encuesta revelan que más de las tres cuartas partes de los docentes señalan como características del buen alumno aquellas que indican las teorías pedagógicas modernas en las cuales fueron formados: participación activa en el aprendizaje, capacidad para tomar iniciativas, creatividad, capacidad de estudio, etc. En la práctica, en cambio, existen muy pocas posibilidades de premiar estos rasgos y el docente tampoco se ocupa demasiado de estimularlos. Premia los aspectos formales de la obediencia y la prolijidad y reprime cualquier intento de expresión autónoma porque, en definitiva, esas expresiones siempre están alejadas del universo cultural del docente.

En los párrafos precedentes ya se señalaron algunos rasgos que definen el rol del alumno en el marco del proceso pedagógico vigente en las escuelas. A continuación se intentará completar ese análisis con otros elementos que permitan obtener una caracterización más completa de la situación del niño rural en contacto con la escuela.

En primer término, es preciso tener en cuenta las características que se señalaron anteriormente acerca de las condiciones educativas de la población adulta serrana: porcentajes altos de analfabetismo, particularmente elevados en las mujeres. En este marco, el ingreso del niño a la escuela es un hecho novelesco desde el punto de vista social y claramente abrupto desde el punto de vista individual e infantil. El carácter abrupto del ingreso a una institución diferente a la familia ha sido objeto de numerosos estudios que, generalmente, analizaron el aspecto psico-social del pasaje. En el caso de los niños de la Sierra ecuatoriana, en cambio, podría hablarse de un pasaje *socialmente abrupto* ya que se trata de la incorpora-

ción a una institución nueva tanto para el niño como para su cultura. La expresión más clara de este fenómeno la constituye el hecho de que los niños carecen de todo tipo de antecedentes acerca de lo que significa la socialización escolar. Ni sus padres ni la comunidad en la que viven tienen experiencias acumuladas para aportarle, en ese sentido. Podría afirmarse, partiendo de este supuesto, que el niño rural carece no solo del *aprestamiento técnico* para el ingreso a la escuela (tarea que en el ámbito urbano llevan a cabo cada vez más intensamente los establecimientos pre-escolares) sino también del *aprestamiento social y cultural* mínimo para ubicarse en la nueva institución y en su nuevo rol.

El significado y la importancia de esta carencia son evidentes. Los resultados de las observaciones permiten ejemplificar las actividades que definen el rol del alumno y las diferencias significativas que muestran con las que definen el rol del niño fuera de la escuela. En la escuela, el niño desarrolla básicamente actitudes y comportamientos pasivos: atiende y no interrumpe con preguntas al profesor, usualmente, sólo participa cuando y como le exige el profesor que lo haga; sus iniciativas, aunque poco frecuentes, son reprimidas o constreñidas a las situaciones en que el profesor no tiene el control: durante los recreos, cuando se quedan solos, etc.

Aún cuando en las escuelas con población indígena y quehua-hablante la pasividad parece acentuarse, sobre todo por los problemas de códigos de lenguaje no compartidos, ésta se refleja en general en todos los casos, en la dinámica que se desarrolla dentro del aula: los niños escuchan (o hacen que escuchan), escuchan hasta las operaciones matemáticas ya que éstas no son necesariamente realizadas directamente por los niños. Normalmente, cuando los niños hablan y participan, lo hacen para pedir permiso para salir, para preguntar si es así como se hace algo, para mostrar el cuaderno y pedir que le ponga una nota en el o para repetir y corear en forma colectiva alguna frase o ejercicio. Si bien estas situaciones se enfatizan en los primeros grados, tampoco en los grados superiores se dio nunca el caso de que se estableciera un diálogo significativo y referido a los contenidos de la enseñanza, entre alumnos y profesores.

Los intentos de reducción al silencio y a la inmovilidad, fueron tónica constante y predominante durante las clases. Las correcciones y llamadas de atención así como los premios y castigos, estuvieron casi siempre orientados hacia las formas y no hacia los contenidos.

En cambio, de algunas anotaciones realizadas sobre el trabajo infantil y las actividades extra-escolares de los niños así como aquellas que se refieren al contexto cultural rural e indígena, se puede inferir algunas de las contradicciones que subyacen en el rol de alumno frente al rol de niño campesino.

Es claro que la compartimentación de roles es característica propia de cualquier grupo social, pero lo que aquí se pretende resaltar es que las funciones asignadas en el plano vivencial a los niños, entran en contradicción por cuanto son extraídas de dos concepciones y dos estadios de desarrollo muy diferentes: de la concepción pasiva del mundo infantil y de la concepción activa del mundo adulto.

El medio social familiar del alumno frecuentemen-

te le confiere funciones económicas: el pastoreo y el cuidado de los animales, la participación en actividades de cosecha y de mercadeo, etc. Aún en los casos en que no se les exige alguna actividad propia de la economía familiar, los niños viven desde su perspectiva infantil un mundo adulto que gira en torno a las actividades económicas y de subsistencia: los viajes con los familiares a las ferias, la participación en mingas y en festividades comunales, las conversaciones familiares y de grupo que se centran en la problemática económica y política de las comunidades, son parte del proceso de socialización en el que el niño participa diariamente. Es lógico que este medio imprima desde temprana edad un sentido de responsabilidad y estimule una participación y una toma de decisiones, ya que en el plano de lo concreto cualquier transgresión implica poner en juego la subsistencia misma.

Como puede apreciarse, las exigencias de participación activa que se generan dentro del medio social del niño, se oponen a las exigencias de pasividad que le hace la escuela. Aquí sería necesario medir el peso que tan abismal contradicción tiene en el rendimiento y en la deserción escolares. Aún cuando para estos casos no pudo medirse su influencia, cabe pensar que por lo menos debe dificultar el desarrollo de destrezas y habilidades en los alumnos, por cuanto se está subutilizando el potencial creativo y de iniciativas que los niños llevan a la escuela como casi su único capital a invertir dentro de su proceso de educación formal.

Resulta difícil para un estudio de este tipo establecer cuáles son las consecuencias de la situación vivencial contradictoria que soporta el niño sobre su desempeño escolar. Sin embargo, un aspecto resulta evidente y es importante ponerlo de manifiesto. El niño rural vive cotidianamente un rol que tiene muy poco de infantil y donde las posibilidades de compartir juegos, experiencias, etc., con otros niños es muy dificultosa. Frente a este panorama, la escuela ofrece la posibilidad de una ubicación claramente infantil donde — junto a la pasividad y la dependencia que implica la relación con el adulto docente — está la oportunidad de compartir experiencias con sus pares.^{10/} Además, se le ofrece la oportunidad de tomar contacto con hechos socialmente novedosos, entre los cuales se destaca nítidamente el contacto con el *libro* como objeto. Durante las observaciones pudo apreciarse reiteradamente, y con mucha más intensidad en las escuelas indígenas, el asombro y el cuidado con el cual los niños ojeaban los libros de lectura; aún cuando no comprendieran su contenido, copiaban espontáneamente las palabras y los dibujos y volvían una y otra vez a observar sus imágenes. Gran parte de este potencial creativo y pedagógicamente útil es desaprovechado en las actuales condiciones; sin embargo, puede constituir un punto de partida significativo para el desarrollo de acciones educacionales más productivas.

Los Contenidos y los Resultados del Aprendizaje

Ao lo largo de este trabajo ya se han planteado algunas de las apreciaciones centrales acerca de los contenidos de la enseñanza en las escuelas rurales de la Sierra.

En este capítulo, se intentará sistematizar esas ideas y completarlas con los datos obtenidos a través de las observaciones de campo y de una prueba de comprensión verbal, acerca de los resultados efectivos del aprendizaje.

En primer término, es preciso señalar que la imposición de un curriculum escolar homogéneo en el ámbito de la Sierra está sometido a una cantidad de presiones de diferente índole que lo hacen prácticamente inaplicable. Al respecto, las condiciones étnicas de la población y sus efectos sobre el escaso dominio del español son un factor importante. Asimismo, la descomposición de las formas económicas tradicionales y la migración constante hacia los centros urbanos, constituyen otro elemento de importancia. Estos factores, estarían determinando un cambio en la percepción del valor de la escuela por parte de la población campesina y un aumento sostenido en las demandas por educación. Pero estas demandas no se limitan meramente a una mayor cobertura del sistema sino que se expresan también en una caracterización relativamente precisa acerca del tipo de contenidos que ella debe enfatizar. Desde este punto de vista, las demandas comunales se diferencian claramente según la composición étnica de la comunidad que se considere.

En los casos estudiados en este trabajo se puede distinguir la situación de las comunidades indígenas de los casos A y B por un lado y de la comunidad mestiza del caso C por el otro. Las primeras muestran un manifiesto deseo que la enseñanza garantice un rápido proceso de castellanización, que consideran indispensable para una eventual incorporación al mercado de trabajo. No existen prácticamente expectativas de otro tipo y en muy pocos casos se advirtió la posibilidad de mantener a los niños por un espacio de tiempo prolongado dentro de la escuela. En la última, en cambio, la presión por el aprendizaje de la lengua es mucho menos sensible y las expectativas tanto acerca de los contenidos como de la permanencia en el sistema son notoriamente más diversificadas.

Estos factores externos actúan también, como ya se ha señalado, sobre las condiciones iniciales con las cuales los niños ingresan a la escuela. Esas condiciones tienden, en general, a dificultar el proceso de aprendizaje y — en el caso particular de las comunidades indígenas — lo convierten en un proceso que difícilmente pueda asimilarse al que tiene vigencia en las escuelas de población culturalmente homogénea. En conjunto, las presiones comunales, las condiciones específicas con las que asiste el niño y las particularidades del rol docente señaladas en el capítulo anterior, impiden que puedan satisfa-

10/ Paradójicamente, esto demostraría que una de las principales funciones de la escuela rural se estaría cumpliendo en los momentos en que no se desarrollan actividades de aprendizaje. Las observaciones efectuadas en los recreos permitieron apreciar un alto nivel de actividad infantil con ciertos rasgos sobresalientes: no hay actividades comunes a niñas y varones, las niñas generalmente se reúnen a conversar, bordar, cantar, realizar actividades de aseo mutuo, etc., mientras los varones, en cambio, organizan juegos, practican deportes, corren y saltan por el patio, etc. Tanto unos como otros hablan en quechua permanentemente y sólo usan el español para dirigirse al docente o en forma aislada (palabras que no tiene vocablos en quechua, etc.).

cerse las disposiciones curriculares vigentes. Los docentes deben alterar permanentemente los horarios preestablecidos para cada asignatura y tienden a concentrarse en la enseñanza de la lecto-escritura por un lado y el cálculo por el otro. En el caso de las escuelas ubicadas en comunidades indígenas, es más notorio aún el énfasis en lecto-escritura.

Una de las consecuencias más negativas de estos cambios que se producen en función de las presiones de la realidad es que el docente, ante los problemas que enfrenta en la enseñanza a los alumnos de los primeros grados — tiende a concentrarse en los últimos. En este aspecto mientras las disposiciones curriculares establecen que la enseñanza del lenguaje debe abarcar diez horas semanales para los dos primeros grados y seis horas en los últimos, en la práctica los docentes dedican menos tiempo en general y, además, invierten las proporciones. El cálculo sobre las escuelas observadas mostró que los docentes dictaron cuatro horas semanales a los grados superiores y sólo dos a los inferiores.

En este sentido, parecería que el reconocimiento — o, mejor dicho, la falta de reconocimiento — del problema de la lengua como eje central de la enseñanza en esta región está asociado a una serie de factores culturales y sociales que trascienden lo puramente pedagógico.

Toda la situación educativa es, en el plano lingüístico, una situación claramente represiva. El docente utiliza en forma permanente la amonestación verbal, la reducción al silencio, la corrección formal del uso del lenguaje e, incluso, la prohibición expresa de usar el quechua aún en las situaciones de recreo. La lengua oficial que rige el proceso pedagógico es el español y aún en los casos en los cuales el docente maneja el quechua, se resiste permanentemente a utilizarlo en la enseñanza. Como contrapartida, los niños utilizan el quechua en todas sus comunicaciones significativas tanto con sus pares como con los adultos de su comunidad; sólo utilizan el español con el docente y, como ya se ha señalado, las dificultades para su uso neutralizan en gran medida la productividad de este contacto.

La represión lingüística tiene, además, un grado muy alto de legitimación entre los propios adultos. Los padres de los alumnos de las comunidades. A y B se manifestaron claramente en desacuerdo con cualquier intento de introducir el quechua en la enseñanza, porque entendían que tal ajuste podía dilatar el proceso de castellanización.

En última instancia, este juego de conductas revela la manifiesta desvalorización de la cultura y la lengua indígena que muestran los representantes de la cultura dominante y que, a su manera, también están asumiendo los representantes de la cultura subordinada.

Los niños, en cambio, presionan constantemente por el uso de su lengua. En tanto ellos son los que soportan todo el peso de la represión lingüística y de la falta de comunicación, reaccionan con un conjunto de conductas que van desde la pasividad ante el proceso de aprendizaje hasta la presión explícita sobre el docente para que se exprese en su lengua original y la transgresión constante de las prohibiciones establecidas.

Obviamente, estas presiones sólo son posibles en los casos de maestros que dominan el quechua: los datos

de la encuesta expuestos en el capítulo anterior muestran que esta situación sólo se da en pocos casos. El vínculo más extendido es, en cambio, el de maestro monolingüe español e y niños monolingües quechuas o incipientemente bilingües.

Los efectos de esta particular relación lingüística sobre los resultados del aprendizaje son claramente negativos. Ya se ha señalado la gravitación que en este aspecto tiene el escaso aprestamiento lingüístico de los niños. Pero a este factor hay que agregar el escaso manejo técnico que tienen los docentes para enfrentar situaciones de esta naturaleza. Además de su desconocimiento de la lengua, parece existir también un fuerte déficit en la formación didáctica referida a los métodos de enseñanza de la lectoescritura.

En este sentido, las observaciones de campo permitieron establecer que los docentes no aplican un método definido, sino que combinan indiscriminadamente pasos de distintas metodologías que van desde el silábico hasta el de palabra generadora. Además, pudo comprobarse que ni los auxiliares didácticos ni las palabras elegidas responden a criterios básicos de adecuación al contexto en el cual se produce la enseñanza. Por ejemplo, en una de las clases observadas en primer grado, se utilizó — como se ha dicho — la palabra uva como palabra generadora. Además de las dificultades obvias que tiene un término donde una letra (la *u*) cumple una función silábica, hay que tener en cuenta que el objeto uva es un objeto desconocido en la región. De esta forma, el niño está sometido simultáneamente a una doble dificultad: incorporar la palabra y, además, conocer un objeto nuevo sin referente empírico en su contexto. En el mismo sentido, fue habitual observar la utilización de láminas representando figuras de personas blancas, vestidas de forma poco conocida por los niños y/o láminas difíciles de comprender; por ejemplo láminas con la imagen de una madre blanca, rubia, con un bebé cubierto con un pañal: un niño rubio vestido a la usanza inglesa que jugaba con un carro a pilas; un cartel alusivo al día de los difuntos, borroso y de tamaño imposible de percibir detalladamente, como lo exigía la profesora, a una distancia de 2 mts., (el cartel tenía unas dimensiones de 20 x 30 cms.); el uso reiterado de palabras motivadoras como: oso, copo, ama, ajedrez, Pipo, sable, alelí, etc.

Las dificultades de comprensión y el escaso manejo técnico metodológico determinan que el docente apele reiteradamente al uso de la repetición mecánica como forma de fijar contenidos. El carácter mecánico de esta tarea puso de manifiesto en diversas oportunidades la falta de percepción de algunos problemas básicos del aprendizaje del español por parte de niños lingüísticamente quechuas. Por ejemplo, la repetición siempre se realizó en forma colectiva y en muy pocas oportunidades se requirió una lectura individual; al leer las frases, se pusieron de manifiesto serias dificultades para pronunciar las letras *o* y *e* (letras excluidas del alfabeto quechua) en los niños indígenas; de igual forma se apreciaron dificultades en la pronunciación de palabras con acento agudo y con tilde: mamá, papá, tiró, miró, etc. (en quechua la mayor parte de las palabras tienen acento grave). Al respecto se pudo establecer que los profesores tienden a corregir eventualmente la pronunciación en los

grados superiores, pero casi nunca en los primeros grados.

Sobre esta base, no puede resultar novedoso comprobar que los resultados del aprendizaje sean muy pobres, lo cual arroja serias dudas sobre el cumplimiento por parte de la escuela de uno de sus objetivos básicos: la enseñanza de la lecto-escritura. Esta duda adquiere toda su significación cuando se comprueba que los niños que llegan hasta los grados superiores tienen todavía muchas dificultades tanto para leer como para comprender un texto elemental. Al respecto, durante el transcurso de las observaciones se aplicó un ejercicio básico de comprensión verbal cuyos resultados se exponen a continuación.

El mecanismo de la prueba consistió en la lectura de un texto extraído de algún libro escolar apropiado y posteriormente el planteo de preguntas de comprensión sobre el tema, contabilizando las respuestas acertadas. En una segunda fase, se vuelve a leer el mismo texto pero simplificado en su construcción lingüística y desadjetivado, al término de lo cual vuelven a realizarse las preguntas y a contabilizarse las respuestas sobre el tema.

Para este caso, se trabajó con los niños de 5º y 6º grados de las dos escuelas completas incluidas en el estudio y con los niños de 4º grado de la escuela incompleta. El texto elegido pertenecía al libro de lectura correspondiente al 6º grado^{11/} y se refería a la vegetación y la lluvia. Adicionalmente, se explicó el significado de algunos términos nuevos y de aquellos que los niños indicaron. Concluido este proceso, se efectuaron tres preguntas: ¿Dónde son más frecuentes y abundantes las lluvias y por qué? ¿Qué pasa en los terrenos desprovistos de vegetación? y ¿Qué debe hacerse para convertir una zona árida en productiva?

A continuación se leyó el mismo tema pero con vocabulario simplificado^{12/} y las tres preguntas se formularon de la siguiente manera: ¿Qué pasa en los lugares donde hay muchas plantas y por qué? ¿Qué pasa en los terrenos que no tienen plantas, árboles, etc.? y ¿Qué debe hacerse para que los terrenos se puedan aprovechar, para que dé la siembra?

Se procuró que el ambiente en el aula no sufriera alteraciones con respecto al habitual, de manera tal que los textos fueron leídos por docentes que llevaban más de dos semanas de contacto con los alumnos. Aún cuando se excluyó a los niños de otros grados, se utilizó una hora en la que habitualmente se les dictaba clase de castellano; como introducción, se efectuó una charla durante la cual se explicó que no se trataba de un examen y que podían intervenir y preguntar sobre todo aquello que no entendieran.

Si bien la aplicación de la prueba implicaba respuestas individuales sobre cada pregunta, se optó por aceptar que después de formulada cada una de ellas, algún o algunos niños pidieran responder. Esta determinación fue adoptada, por cuanto se había observado que los niños estaban acostumbrados a apoyarse en el grupo para responder y se cohibían cuando se pedía a uno solo que contestara varias preguntas.

Los resultados obtenidos para la escuela monolingüe en castellano fueron los siguientes: de 6 niños que componían el grupo de 5º y 6º grados, sólo uno contestó

la segunda pregunta del primer texto. Quien respondía era una niña de 6º grado, de excepcional viveza y quien estuvo siguiendo en voz baja las palabras que leía el profesor durante la prueba. Después de leer el texto simplificado, la misma niña tomó la iniciativa para responder y no sólo contestó las tres preguntas, sino que agregó comentarios pertinentes. Tal actitud animó a sus compañeros, quienes progresivamente fueron participando y contestando: 4 de ellos, las tres preguntas y uno, que solo contestó dos de las preguntas.

En una de las escuelas bilingües, cuando se leyó la primera versión del texto, los niños manifestaron su incompreensión, a pesar de las explicaciones y pidieron que se les hablara en quechua. Se procedió entonces, a leer el texto con adaptaciones en dicho idioma y se realizaron las explicaciones pertinentes. De los 5 niños sometidos a la prueba (4º grado) dos de ellos lograron responder a las dos primeras preguntas: de inmediato casi todos comenzaron a participar contestando alguna pregunta y hablando sobre el tema y sobre las dificultades que en ese momento vivía la comunidad, respecto de la cosecha. A partir del tema, establecieron una intensa comunicación — siempre en quechua — con el profesor, hablando sobre la comunidad y las faenas del campo. Cuando terminaron la charla, uno de los niños manifestó: "Así sí nos gusta la clase, ojalá todas fueran como esta, en quechua" y los demás alumnos aprobaron.

En la tercera escuela, también bilingüe, solamente dos niños (de un total de 8 de 5º y 6º grados) contestaron a una de las preguntas. Después de leer el texto simplificado cinco niños constataron: tres de ellos a dos de las preguntas y dos de ellos, a las tres preguntas. Igual que en el caso anterior, los niños solicitaron la lectura en quechua, pero ninguno de los docentes poseía a los conocimientos ni la fluidez necesaria para hacer la traducción.

La aplicación de esta prueba permite formular algunas reflexiones de interés acerca de los resultados del aprendizaje. En primer lugar, fue evidente que los textos escolares contienen un léxico que está muy lejos del alcance del capital lingüístico de los niños rurales, aún de aquellos que tienen el español como lengua materna. Sólo cuando se ofreció la versión simplificada del texto original, la comprensión adquirió niveles relativamente aceptables. En segundo lugar, fue notoria la tendencia de los niños a reproducir memorísticamente el texto, tanto

11/ El texto es el siguiente: Las lluvias son más frecuentes y abundantes en las regiones cubiertas de espesa vegetación, porque las plantas exhalan humedad y esta provoca la formación de nubes que producen las lluvias. Los terrenos desprovistos de vegetación son áridos. Por esta razón, para convertir una zona árida en productiva, hay que sembrarla de árboles. Actualmente se está llevando a cabo una intensa campaña de forestación (siembras de árboles). Tomado de *El Libro del Escolar Ecuatoriano*, pag. 382.

12/ El texto simplificado es el siguiente: en los lugares donde hay muchas plantas llueve mucho, porque las plantas botan humedad y la humedad hace que se formen las nubes que son las que producen la lluvia. Las tierras que no tienen plantas son secas. Por eso para que una tierra seca se pueda aprovechar, hay que sembrarla de árboles. En esta temporada, las comunidades están tratando de sembrar bastantes árboles.

en las palabras como en el orden de la exposición, y solo se alteró este esquema cuando se utilizó su propia lengua y cuando se permitió un intercambio grupal de ideas. En tercer lugar, la aplicación de la prueba constituyó, en sí misma, una experiencia novedosa por cuanto es inusual que los niños se vean sometidos a ejercicios de comprensión contextual. Sus experiencias más frecuentes son, como se expuso anteriormente, la repetición mecánica de los textos.

Estos resultados pueden asociarse a los obtenidos en las observaciones acerca de las pautas de lectura y ortografía. Según ellas, aún en los grados superiores, los niños presentaban serios errores de pronunciación y de calidad en la lectura: a los niños de las dos escuelas bilingües les cuesta pronunciar sobre todo las vocales *e* y *o*, que habitualmente son sustituidas en la lectura por la *i* y la *u* respectivamente. En las tres escuelas se pudo apreciar que los niños de 4º, 5º y 6º grados, tenían dificultades para leer de corrido un texto; tendían a leer por sílabas, repitiendo varias veces una misma sílaba y llegando a saltar se alguna palabra y/o declarándose incapaces, con su silencio, de leer alguna de ellas.

En forma similar se observó que — cuando escriben —, lo hacen con muchas faltas de ortografía y mala construcción. Llamó la atención la tendencia marcada a escribir *g* en lugar de *j*. Aún en la escuela monolingüe en castellano, los niños tenían la tendencia, acentuada en los primeros grados, a unir en la escritura dos ó más palabras y/o a escribir unidos el artículo, el sustantivo y el adjetivo de una frase.

El balance de estos resultados corrobora la legitimidad de la duda planteada al comienzo de este capítulo acerca del cumplimiento por parte de la escuela del objetivo de la lecto-escritura. Evidentemente, los resultados del aprendizaje muestran serias deficiencias, que se agravan más aún en el caso de las escuelas que atienden población indígena. La pobreza de estos resultados está expresando la necesidad de una revisión profunda en la práctica pedagógica concreta. Dicha revisión debería tener manifestaciones distintas en las escuelas que atienden población quechua — hablante y en las que atienden población de habla hispana. Para el primer tipo de casos, es probable que la situación tenga alternativas de solución dentro de la actual estructura curricular. En el segundo caso, en cambio, la castellanización parece exigir la aplicación de metodologías específicas y de un diseño curricular novedoso y poco asimilable a los actualmente vigentes.

CONCLUSÃO:

ALGUNS PROBLEMAS

Em qualquer área de investigação, o desenvolvimento de modelos interpretativos e estratégias de investigação se realiza por um processo constante de integração entre categorias teóricas e dados acerca da realidade concreta que se pretende explicar.

É nesse processo que os conceitos utilizados são criticados e revistos, e novas hipóteses de trabalho vão sendo formuladas. Por isso, a divulgação do conhecimento que se está produzindo na área é da maior importância nesse processo. Isso se aplica com maior força no caso da educação e, em especial, do tema que nos ocupa neste número de *Cadernos de Pesquisa*.

A interação entre condições de vida e formas do processo educacional formal, proposta aqui como objeto para a investigação das relações entre educação e sociedade, constitui ainda uma hipótese de trabalho. Faltam à teoria educacional, marcos mais abrangentes nos quais integrar os resultados de estudos realizados nessa perspectiva. Por outro lado, o estabelecimento de tais marcos depende, ainda que não exclusivamente, da produção de resultados empíricos em estudos singulares.

O raciocínio poderia parecer circular, mas o que de fato se quer caracterizar é a permanente ação recíproca entre categorias teóricas e observações da realidade concreta. Um processo dinâmico do qual iniciativas como esta, que procuram reunir e confrontar estudos realizados sob pressupostos semelhantes, constituem um momento oportuno para o apontamento e a sistematização de questões pertinentes tendo em vista novas investigações e elaborações teóricas.

Neste sentido, se é difícil fazer uma síntese dos artigos constantes deste número em um nível satisfatório de abstração teórica, tampouco parece conveniente deixar de sistematizar algumas das questões mais importantes que a leitura desses trabalhos nos sugere. Este é o objetivo destas considerações finais: apontar problemas, estabelecer alguns pressupostos, sem pretensão de articulá-los em uma teoria.

Estudos acerca da relação entre marginalidade educativa e os diversos componentes da organização escolar só ganham sentido sob o pressuposto de que o fracasso e a exclusão escolares são determinados, em alguma medida, pelas variáveis que definem e caracterizam a ação pedagógica. Isto significa que se, por um lado, se reconhece que as condições de pobreza material e cultural afetam o desempenho na escola, por outro, esta última teria certa autonomia, não para intervir ao nível dos determinantes daquelas condições, mas para mediar os seus efeitos. A questão é teoricamente delicada e mereceria discussão e elaboração mais aprofundada a fim de se evitar a ilusão liberal, tão a gosto da ideologia dominante, de que a escola seria redentora dos pobres, sem com isso reduzir a zero os possíveis benefícios concretos da escolarização para as camadas populares.

CONCLUSION:

ALGUNOS PROBLEMAS

En cualquier área de investigación, el desarrollo de modelos interpretativos y estrategias de investigación se realiza por un proceso constante de integración entre categorías teóricas y datos acerca de la realidad concreta que se pretende explicar.

Es en ese proceso que los conceptos utilizados son criticados y revistos, y nuevas hipótesis de trabajo van siendo formuladas. Por eso, la divulgación del conocimiento que se está produciendo en el área es de la mayor importancia en ese proceso. Eso se aplica con mayor fuerza en el caso de la educación y, en especial, del tema que nos ocupa en este número de *Cadernos de Pesquisa*.

La interacción entre condiciones de vida y formas del proceso educativo formal, propuesta aquí como objeto para investigación de las relaciones entre educación y sociedad, constituye aún una hipótesis de trabajo. Faltan marcos más abarcadores a la teoría educacional en los cuales se puedan integrar los resultados de estudios realizados en esa perspectiva. Por otra parte, el establecimiento de tales marcos depende, aunque no exclusivamente, de la producción de resultados empíricos en estudios singulares.

La reflexión podría parecer circular, pero lo que de hecho se quiere caracterizar es la permanente acción recíproca entre categorías teóricas y observaciones de la realidad concreta. Un proceso dinámico del cual iniciativas como éstas constituyen un momento oportuno para el señalamiento y la sistematización de cuestiones pertinentes teniendo en vista nuevas investigaciones y elaboraciones teóricas, pues procuran reunir y confrontar estudios realizados bajo presupuestos semejantes.

En este sentido, si es difícil hacer una síntesis de los artículos que constan en este número en un nivel satisfactorio de abstracción teórica, tampoco parece conveniente dejar de sistematizar algunas de las cuestiones más importantes que la lectura de esos trabajos nos sugiere. Este es el objetivo de estas consideraciones finales: apuntar problemas, establecer algunos presupuestos, sin pretensión de articularlos en una teoría.

Los estudios acerca de la relación entre marginalidad educativa y los diversos componentes de la organización escolar solo adquieren sentido bajo el presupuesto de que el fracaso y la exclusión escolares son determinados, en alguna medida, por las variables que definen y caracterizan la acción pedagógica. Esto significa que, si por un lado, se reconoce que las condiciones de pobreza material y cultural afectan el desempeño en la escuela, por otro, esta última tendría cierta autonomía, no para intervenir al nivel de los determinantes de aquellas condiciones, sino para mediar sus efectos. La cuestión es teóricamente delicada y merecería discusión y elaboración más profundizadas a fin de evitar la ilusión liberal, tan al gusto de la ideología dominante, de que la escuela sería la redentora de los pobres, sin que eso suponga reducir a

A este respeito, e ainda que pareça reiterativo, é preciso referir-se às razões pelas quais têm sentido perguntar qual é o papel das variáveis escolares na determinação do fracasso e da exclusão. Em princípio caberiam pelo menos três reflexões:

- as variáveis escolares seriam a mediação pela qual os fatores estruturais atuam sobre o rendimento das ações escolares e, de um ponto de vista teórico, não faz sentido retirar dessa mediação qualquer poder de ação recíproca sobre aqueles determinantes;¹
- a modificação das variáveis externas não produzirá mecanicamente a transformação das ações e dos resultados escolares nem a curto prazo, a mudança radical nas condições com as quais a população infantil chega à escola;
- as mudanças em cada um dos âmbitos da estrutura social não são regidas pela mesma dinâmica e — como se sabe — o sistema escolar tem alcançado, em determinadas situações históricas, margens de autonomia relativamente importantes tanto para a mudança social como para resistir a ela. Estudos são necessários para apreender a dinâmica específica da mudança no sistema escolar em suas interrelações com a de outras instâncias sociais.

Neste marco, as investigações sobre os diferentes aspectos da organização escolar permitem avaliar a hipótese segundo a qual a expansão do atendimento se realizou por meio de um modelo de ação pedagógica formalmente homogêneo, desenhado para uma elite, mas expandindo de forma cada vez mais empobrecida.

A análise das escolas primárias de Caracas, feita por Gabriela Bronfenmazer e Ramón Casanova mostra claramente esse processo. O modelo escolar se expressa na realidade em circuitos pedagógicos diferenciados que correspondem à origem social dos alunos. Esta segmentação interna pode ser encontrada — com matizes ou graus diferentes — praticamente em toda a região latino-americana. Mas o importante não consiste em advertir para a diferenciação interna do sistema educativo, já que esta é uma característica de qualquer tipo de distribuição de bens no âmbito de sociedades capitalistas. A dualidade da escola, como bem assinalam as notáveis análises de Baudelot e Establet² a partir do sistema de ensino francês, não deve ser entendida como uma distorção a ser corrigida. Ela é simplesmente a realização do modo possível de ser da escola nas formações sociais que se baseiam na divisão capitalista do trabalho.

Mas o que realmente chama a atenção para a especificidade da situação latino-americana — e isto escapa ao referencial teórico delineado para países de capitalismo avançado — é que o circuito pedagógico destinado aos setores populares não consegue garantir sequer o mínimo de eficiência para o qual foi projetado. Este é o ponto crítico da análise e, ao mesmo tempo, o ponto que empresta especificidade e legitimidade ao estudo das variáveis propriamente escolares na determinação do fracasso, dentro dos sistemas de ensino de países peri-

ceros los posibles beneficios concretos de la escolarización para las clases populares.

A este respecto, y aunque parezca reiterativo, es preciso referirse a las razones por las cuales tiene sentido preguntar cuál es el papel de las variables escolares en la determinación del fracaso y de la exclusión. En principio, cabrían por lo menos tres reflexiones:

- las variables escolares serían la mediación por la cual los factores estructurales actúan sobre el rendimiento de las acciones escolares y, de un punto de vista teórico, no tiene sentido retirar de esa mediación cualquier poder de acción recíproca sobre aquellos determinantes.^{1/}
- la modificación de las variables externas no producirá mecanicamente la transformación de las acciones y de los resultados escolares ni, a corto plazo, un cambio radical en las condiciones con las cuales la población infantil llega a la escuela.
- los cambios en cada uno de los ámbitos de la estructura social no son regidos por la misma dinámica y — como se sabe — el sistema escolar ha alcanzado, en determinadas situaciones históricas, márgenes de autonomía relativamente importantes tanto para reforzar el cambio social como para resistir a él. Se hacen necesarios estudios que aprehendan la dinámica específica del cambio en el sistema escolar en sus interrelaciones con la de otras instancias sociales.

En este marco, las investigaciones sobre los diferentes aspectos de la organización escolar permiten evaluar la hipótesis según la cual la expansión de la cobertura se realizó por medio de un modelo de acción pedagógica formalmente homogéneo, diseñado para una élite, pero expandido de forma cada vez más empobrecida.

El análisis de las escuelas primarias de Caracas, realizada por Gabriela Bronfenmajer y Ramón Casanova muestra claramente ese proceso. El modelo escolar se expresa en la realidad en circuitos pedagógicos diferenciados que corresponden al origen social de los alumnos. Esta segmentación interna puede ser encontrada — con matices o grados diferentes — prácticamente en toda la región latinoamericana. Pero lo importante no consiste en advertir para la diferenciación interna del sistema educativo, ya que ésta es una característica de cualquier tipo de distribución de bienes en el ámbito de sociedades capitalistas. La dualidad de la escuela, como bien señalan los notables análisis de Baudelot y Establet^{2/} a partir del sistema de enseñanza francés, no debe ser entendida como una distorsión a ser corregida. Ella es simplemente la realización del modo posible de ser de la escuela en las formaciones sociales que se basan en la división capitalista del trabajo.

Pero lo que realmente llama la atención para la especificidad de la situación latinoamericana — y esto escapa al referencial teórico delineado para países de capitalismo avanzado — es que el circuito pedagógico destinado a los sectores populares no consigue garantizar siquiera el mínimo de eficiencia para el cual fué proyectado. Este es el punto crítico del análisis y, al mismo tiempo, el punto que le dá especificidad y legitimidad al estudio de las variables propriamente escolares en la determinación del fracaso, dentro de los sistemas de enseñanza de países periféricos: aquí, la escuela capitalista ni siquiera llega a cumplir el papel de división social como teóricamente debería hacerlo.

Queda pendiente el papel que de hecho ella desem-

1 MELLO, Guiomar Namó de, *Magistério de 1º grau, da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982.

2 Baudelot, Christian y Establet, Roger, *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI, 1980, 6ª Ed.

féricos: aqui, a escola capitalista sequer chega a cumprir o papel de divisão social tal qual teoricamente deveria fazê-lo.

Fica em aberto o papel que de fato ela desempenha, por que o faz, e que espaço haveria para realizar no subcontinente, não a escola única e de proposta pedagógica qualitativamente idêntica para todos, mas a escola que, mesmo dividida, consegue oferecer às camadas majoritárias um ensino da melhor qualidade historicamente possível. A questão é provocativa e discutível, mas parece bom que seja posta, ainda que para ser futuramente descartada em benefício de outras alternativas teóricas e práticas.

Os estudos sobre a influência do professor no rendimento escolar dos alunos de origem popular trazem algumas contribuições bastante sugestivas. Do ponto de vista ocupacional, parece que as áreas marginalizadas funcionam como postos de entrada para a carreira docente e que, a partir daí, o professor tenta obter promoções para escolas melhor colocadas social e geograficamente. Além disso, dentro das próprias escolas, as séries iniciais tendem a ser destinadas aos professores recém-ingressados. O estudo de Stella Vecino, Juan Carlos Tedesco e Isabel Hernández no Equador revela esse dado, aliás recorrente em outros países latino-americanos, como pode ser confirmado por outro estudo, não incluído neste Caderno, acerca da escola primária de Bogotá³.

Neste sentido, o estudo da dinâmica do emprego e da carreira docente pode se revelar de grande interesse se for possível articulá-la às forças e interesses presentes em determinadas conjunturas sócio-políticas. Nada nos autoriza a afirmar de antemão a impossibilidade de intervir nos critérios que regulam a distribuição de professores por regiões e escolas e, nestas, a alocação do docente em séries e classes determinadas. Uma política educacional democratizante poderá ter essa intervenção entre seus objetivos, sem causar impasses políticos insuperáveis. Fica em aberto a compreensão acerca das forças com as quais se há de negociar a cada momento, o que indica a necessidade de relevância de investigações nessa área, tanto históricas quanto conjunturais.

O trabalho de Rodrigo Parra Sandoval e Leonor Zubieta, da Colômbia, constitui interessante contribuição para melhor entendimento da relação professor-aluno. Fugindo da abordagem convencional que o problema mereceu em termos de expectativas do professor como profecias que se auto-realizam, esses autores chamam a atenção para o papel importante que a afetividade joga no relacionamento. Ao articularem esse aspecto com a identidade/afastamento do professor da comunidade em que trabalha, postulam que a natureza afetiva das relações professor-aluno são uma condição indispensável para o êxito da ressocialização escolar e, portanto, da superação da socialização primária, no caso da escola rural. Por outro lado, na escola de periferia urbana, apontam para as dificuldades de que essa relação afetiva se estabeleça, e associam a este fato algumas das dificuldades da ação escolar.

Apesar das possíveis críticas que tal abordagem poderia receber, é sem dúvida relevante tentar entender a dimensão afetiva da ação docente. Estudo recente a respeito, porque lo hace y que espacio existiría para realizar

em el subcontinente, no la escuela única y de propuesta pedagógica cualitativamente idéntica para todos, sino la escuela que, incluso dividida, consigue ofrecer a sectores mayoritarios una enseñanza de la mejor calidad historicamente posible. La cuestión es provocativa y discutible, pero es bueno que sea formulada, aunque sea apenas para que en el futuro se la descarte en beneficio de otras alternativas teóricas y prácticas.

Los estudios sobre la influencia del maestro primario en el rendimiento escolar de los alumnos de origen popular, traen algunas contribuciones bastante sugestivas. Del punto de vista ocupacional, parece que las áreas marginales funcionan como puestos de entrada para la carrera docente y que, a partir de allí, esos profesores intentan obtener promociones para escuelas más valorizadas social y geográficamente. Además de eso, dentro de las propias escuelas, las series iniciales tienden a ser destinadas a los profesores recién ingresados. El estudio de Stella Vecino, Juan Carlos Tedesco e Isabel Hernández en el Ecuador, revela ese dato, que por lo demás es recurrente en otros países latinoamericanos, como puede ser confirmado por otro estudio, no incluído en este *Caderno*, acerca de la escuela primaria de Bogotá.^{3/}

En este sentido, el estudio de la dinámica de empleo y de la carrera docente puede revelarse de gran interés si fuera posible articularla a las fuerzas e intereses presentes en determinadas coyunturas socio-políticas. Nada nos autoriza a afirmar de antemano la imposibilidad de intervenir en los criterios que regulan la distribución de profesores por regiones y escuelas y, en estas, la asignación de los docentes a series y clases determinadas. Una política educacional democratizante podrá tener esa intervención entre sus objetivos, sin causar embarazos políticos insuperables. Queda pendiente la comprensión de las fuerzas con las cuales se ha de negociar a cada momento, lo que indica la necesidad y relevancia de investigaciones en esa área, tanto históricas como coyunturales.

El trabajo de Rodrigo Parra Sandoval y Leonor Zubieta, de Colombia, constituye una interesante contribución para la mejor comprensión de la relación profesor-alumno. Escapando del abordaje convencional que el problema ha merecido en términos de expectativas del profesor como profecías que se auto-realizan, estos autores llaman la atención para el importante papel que juega la afectividad en la interacción. Al articular ese aspecto con la identidad/distanciamiento del profesor respecto a la comunidad en que trabaja, postulan que la naturaleza afectiva de las relaciones profesor-alumno son una condición indispensable para el éxito de la re-socialización escolar y, por lo tanto, de la superación de la socialización primaria, en el caso de la escuela rural. Por otra parte, en la escuela de periferia urbana, apuntan para las dificultades de entablar esa relación afectiva, y asocian a este hecho algunos de los impedimentos de la acción escolar.

A pesar de las posibles críticas que tal abordaje podría recibir, sin duda es relevante intentar entender la dimensión afectiva de la acción docente. Un estudio reciente respecto a este orden de problema sugiere que las expectativas y afectos del profesor no actúan de modo unívoco sobre el rendimiento del alumno, sino que se forman también en el seno de la propia práctica docente en virtud de dos grandes factores:

- a) el impacto que las condiciones culturales y materiales de los niños pobres tienen sobre sus condiciones de aprendizaje, y
- b) la deficiente capacitación técnica del profesor para

3 Tedesco, Juan Carlos y Parra Sandoval, Rodrigo, *Educación y marginalidad urbana*. Proyecto Educación y Desarrollo en América Latina y el Caribe, mimeo.

peito dessa ordem de problemas sugere que as expectativas e afetos do professor não atuam de modo unívoco sobre o rendimento do aluno, senão que se formam também no seio da própria prática docente em virtude de dois grandes fatores:

a) o impacto que as condições culturais e materiais das crianças pobres têm sobre suas condições de aprendizagem e

b) a deficiente capacitação técnica do professor para enfrentar com êxito os problemas que lhe coloca o trabalho escolar com essas crianças⁴.

Se, como sugerem as colocações de Parra e Zubieta, as atitudes e a afetividade possuem importância não desprezível para o fracasso e o êxito escolar, qualquer que seja o processo de sua constituição, algumas reflexões sugestivas podem ser postuladas. Será válida a noção mais divulgada de que as atitudes e afetos estariam fora do alcance da formação profissional do professor? Se considerarmos que essas dimensões pertencem ao âmbito da personalidade ou da pura subjetividade, poder-se-ia, extremando os termos, derivar a hipótese de que o professor *nasce e não se faz* professor. Que estratégias de formação seriam indicadas para "fazer" um professor inclusive em termos de sua afetividade no relacionamento com o aluno é outra das muitas questões que permanecem em suspenso. É uma questão entretanto que não pode ser desconsiderada quando se reflete sobre a competência profissional do docente.

No que diz respeito a esta última, aliás, tanto o estudo equatoriano quanto o colombiano, como o citado trabalho de Guiomar Namó de Mello, deixam evidente que existem carências muito importantes. Mas aqui há uma pergunta provocativa: são carências na formação pedagógica do professor, ou são carências do próprio corpo das ciências da educação? Em outros termos: as respostas aos problemas de aprendizagem das crianças pobres não se ensinam nos cursos de formação docente porque seus currículos estão desatualizados e seus professores são mal preparados, ou porque essas respostas não estão ainda formuladas em termos precisos e sistemáticos?

É indubitável que existem graves e bem conhecidas deficiências na formação dos professores. Entretanto, a segunda alternativa das perguntas formuladas coloca um problema que já é tempo de enfrentar seriamente. Salvo algumas poucas e até notáveis exceções, é evidente que a teoria psico-pedagógica não está em condições de responder à multiplicidade de obstáculos que o processo de aprendizagem apresenta em áreas marginalizadas.

Por tudo isso, é muito estimulante a presença de trabalhos como o de Carraher e colaboradores, realizado em Recife, sobre a aprendizagem da matemática. As limitações que se poderiam apontar a este e a outros estudos no gênero reforçam ainda mais a importância — e urgência — de realizá-los em maior número. Nesta área, está quase tudo por estudar e fazer.

Por outro lado, tampouco está resolvido o problema da formação docente em relação à heterogeneidade cultural dos países da América Latina. A este respeito, já se tem assinalado a assincronia que existe entre o lugar que ocupam os marcos culturais de certos âmbitos sociais, no marco da nação em seu conjunto, e o lugar

enfrentar com êxito os problemas que le coloca el trabajo escolar con esos niños.^{4/}

Si, como sugieren los planteos de Sandoval Parra y Zubieta, las actitudes y la afectividad poseen importancia no despreciable para el fracaso y el éxito escolar, cualquiera que sea el proceso de su constitución, algunas reflexiones pueden ser postuladas. ¿Será válida la noción más divulgada de que actitudes y afectos estarían fuera del alcance de la formación profesional del profesor? Si considerásemos que esas dimensiones pertenecen el ámbito de la personalidad o de la pura subjetividad, se podría, extremando los términos, derivar la hipótesis de que el profesor *nace* y no *se hace* profesor. Qué estrategias de formación serían las indicadas para "hacer" un profesor inclusive en términos de su afectividad en el relacionamiento con el alumno, es otra de las muchas cuestiones que permanecen en suspenso. Es una cuestión que no puede ser ignorada cuando se reflexiona sobre la competencia profesional del docente.

En lo que respecta a ésta última, inclusive, tanto el estudio ecuatoriano como el colombiano, así como el citado trabajo de Guiomar Namó de Mello, dejan evidente que existen carencias muy importantes. Pero aquí hay una pregunta provocativa: ¿son carencias en la formación pedagógica del profesor, o son carencias del propio cuerpo de las ciencias de la educación? En otros términos: ¿las respuestas a los problemas de aprendizaje de los niños pobres no se enseñan en los cursos de formación docente porque sus *currícula* están desactualizados y sus profesores mal preparados, o porque esas respuestas no están todavía formuladas en términos precisos y sistemáticos?

Es indudable que existen graves y bien conocidas deficiencias en la formación de los profesores. Sin embargo, la segunda alternativa de las preguntas formuladas coloca un problema que ya es tiempo de enfrentar seriamente. Salvo algunas pocas y hasta notables excepciones, es evidente que la teoría psico-pedagógica no está en condiciones de responder a la multiplicidad de obstáculos que el proceso de aprendizaje presenta en áreas marginalizadas.

Por todo esto, es muy estimulante la presencia de trabajos como el de Carraher y colaboradores, realizado en Recife, sobre el aprendizaje de las matemáticas. Las limitaciones que se podrían apuntar a éste y a otros estudios del género, refuerzan aún más la importancia — y urgencia — de realizarlos en mayor número. En esta área, está casi todo por estudiar y hacer.

Por otra parte, tampoco está resuelto el problema de la formación docente en relación a la heterogeneidad cultural de los países de América Latina. Respecto a esto, ya se ha señalado la asincronía que existe entre los lugares que ocupan los marcos culturales de ciertos ámbitos sociales, ya sea considerados en la nación en su conjunto, ya sea considerados en el proceso de enseñanza destinado a la población que los comparte. Los trabajos de Ecuador y de Colombia son ricos en referencias en este punto.

Dicho más concretamente, la enseñanza de determinada lengua, por ejemplo, puede ser una particularidad que afecta profundamente a un sector específico de la población. Los planes de formación de los profesores acaban respondiendo a esa necesidad con dos o tres horas semanales dedicadas a la lengua nativa. Sin embargo, visto del punto de vista de las exigencias del proceso de aprendizaje en esa población específica, el manejo de la lengua y de la cultura local por parte del docente ocupan

4 Mello, Guiomar Namó de, *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*, São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1982.

que ocupam esses marcos no processo de ensino destinado à população que deles compartilha. Os trabalhos do Equador e da Colômbia são ricos de referência neste ponto.

Dito mais concretamente, o ensino de determinada língua, por exemplo, pode ser uma particularidade que afeta profundamente a um setor específico da população. Os planos de formação dos professores acabam respondendo a essa necessidade com duas ou três horas semanais dedicadas à língua aborígine. Entretanto, visto do ponto de vista das exigências do processo de aprendizagem nessa população específica, o manejo da língua e da cultura local por parte do docente ocupam um lugar central, que não se resolve com duas ou três horas semanais de formação específica.

Esse dilema, que adquire sua máxima expressão no caso das populações indígenas, se expressa também em outros âmbitos e extravasa em muito a questão do papel e formação do docente. Repete-se, de outra forma, na autonomia entre o "ponto de partida" e o "ponto de chegada" do trabalho escolar.

Se se projeta uma organização escolar — e nela a capacitação docente — totalmente adaptada às características culturais locais e às exigências imediatas, o risco é que o processo educativo termine reproduzindo exatamente as condições que encontrou antes de começar.

Por outra parte, tampouco satisfaz a alternativa de uma escola de organização "universal" e homogênea para todo o país, ou mais especificamente, de uma formação docente geral e universal. Neste caso, a escola e a atuação do professor podem ser altamente discriminadoras e o risco é que se estabeleça uma distância tão grande entre os hábitos de socialização primária e a socialização secundária que impeça a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Propor que a escola e o professor sejam capazes de se colocar no ponto de partida, para orientar um processo que conduza à meta de apropriação, por parte dos setores marginalizados, do patrimônio cultural coletivo, é uma boa *solução retórica*, mas um enorme desafio profissional. Decorre que é preciso reconhecer que o nível de profissionalização para o trabalho docente em áreas marginalizadas deve ser muito alto e muito complexo. Muito mais, sem dúvida, porque muitas respostas são ainda desconhecidas.

Estudos como os incluídos neste Caderno, podem servir de referência para um inventário das experiências bem-sucedidas de professores junto a setores populares. Seria de enorme relevância desvelar esse caráter aparentemente intransferível e pré-científico de tais experiências, pois é muito provável que ele se deva ao desconhecimento de suas bases intuitivas, mas nem por isso inapreensíveis.

A suposta contradição entre um processo pedagógico universalizante e mais homogêneo e outro de maior diversidade cultural, mais aderente às características de setores sociais específicos, expressa-se ainda em outro dilema. Este refere-se às explicações das dificuldades de aprendizagem em termos de diferenças culturais ou de desigualdades reais de desenvolvimento sócio-psicológico.

A este respeito, Brossard,⁵ estabelece uma boa base de discussão ao afirmar que tal dilema só pode ser superado por meio de uma visão dialética, argumentação também desenvolvida por Snyders⁶. Resumidamente, a questão se coloca nos seguintes termos: supor que as dificuldades escolares das crianças pobres simplesmente não existem, porque as explicações da psicologia são cultural-

um lugar central, que no se resolve com dos o tres horas semanais de formação específica.

Este dilema, que adquire su máxima expresión en el caso de las poblaciones indígenas, se expresa también en otros ámbitos y supera en mucho la cuestión del papel y formación del docente. Se repita, de otra forma, en la autonomía entre al "punto de partida" y el "punto de llegada" del trabajo escolar.

Si se proyecta una organización escolar — y en ella la capacitación docente — totalmente adaptada a las características culturales locales y a las exigencias inmediatas, el riesgo es que el proceso educativo termine reproduciendo exactamente las condiciones que encontró antes de comenzar.

Por otra parte, tampoco satisface la alternativa de una escuela de organización "universal" y homogénea para todo el país, o mas específicamente, de una formación docente general y universal. En este caso, la escuela y la actuación del profesor pueden ser altamente discriminatorias y el riesgo es que se establezca una distancia tan grande entre los hábitos de socialización primaria y la socialización secundaria que impida el aprendizaje de los contenidos escolares.

Proponer que la escuela y el profesor sean capaces de colocarse en el punto de partida, para orientar un proceso que conduzca a la meta de apropiación, por parte de los sectores marginados, del patrimonio cultural colectivo, es una buena *solución retórica*, pero un enorme desafío profesional. Se desprende de aquí que es preciso reconocer que el nivel de profesionalización para el trabajo docente en áreas marginales debe ser muy alto y muy complejo. Mucho más, sin duda, porque muchas respuestas todavía son desconocidas.

Estudios como los incluídos en estos *Cadernos*, pueden servir de referencia para un inventario de las experiencias exitosas de profesores junto a sectores populares. Seria de enorme relevancia develar ese carácter aparentemente intransferible y pre-científico de tales experiencias, pues es muy probable que él se deba al desconocimiento de sus bases intuitivas, pero no por eso inaprensibles.

La supuesta contradicción entre un proceso pedagógico universalizante y mas homogéneo y otro de mayor diversidad cultural, más adherido a las características de sectores sociales específicos, se expresa todavía en otro dilema. Este se refiere a las explicaciones de las dificultades de aprendizaje en términos de diferencias culturales o de desigualdades reales de desarrollo socio-psicológico.

A este respecto, Brossard⁵ establece una buena base de discusión al afirmar que tal dilema solo puede ser superado por medio de una visión dialética, argumentación también desarrollada por Snyders.⁶ Resumidamente, la cuestión se plantea en los siguientes términos: suponer que las dificultades escolares de los niños pobres simplemente no existen, porque las explicaciones de la psicología son culturalmente comprometidas con el perfil del niño privilegiado, puede significar la negación de las condiciones materiales adversas y muy concretas a las que esos niños son sometidos. Esto en última instancia es

5 Brossard, Michel, "Diversidad cultural y desigualdad de desarrollo", in *El fracaso escolar*, México, Ed. de Cultura Popular, 1979.

6 Snyders, George, *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Moraes editora, 1977.

mente comprometidas com os padrões da criança privilegiada, pode significar a negação das condições materiais adversas e muito concretas às quais aquelas crianças são submetidas. Isso em última instância é altamente desmobilizador das reivindicações por melhores condições de vida pelas camadas populares. A existência do "duplo rosto" das crianças pobres segundo Snyders,⁷ não pode ser ignorada, quando se pensa no delineamento de uma organização escolar no âmbito de sociedades onde a riqueza é mal dividida e produzida pela expropriação da força de trabalho de amplas camadas da população.

Neste sentido o trabalho de Sonia Kramer pode oferecer subsídios para uma reflexão crítica acerca do valor historicamente situado de propostas pedagógicas que vem surgindo no âmbito do Estado, como a da educação compensatória. A autora discute a problemática acima colocada e procura apontar algumas alternativas pedagógicas de superação que mereceriam consideração e verificações práticas.

De qualquer forma, ainda estão para ser dadas respostas para o problema de até que ponto as desigualdades de vida material se associa a desigualdades no desenvolvimento individual. Fazer a crítica da ideologia da psicologia é uma etapa importante; mas se a reflexão se detém só nisso, não permite formular hipóteses mais objetivas de trabalho.

Por outro lado, um aspecto interessante é o de que o debate em torno das diferenças culturais x desigualdades de desenvolvimento se desenvolveu em contextos sociais que, comparados aos da América Latina, têm muito maior homogeneidade cultural e condições materiais de vida substancialmente superiores.

Se colocamos o debate no marco das estruturas sociais latino-americanas, surgem algumas considerações de importância.

Em primeiro lugar, não é possível postular que existe alguma explicação natural (genética, nutricional, etc.), para que metade ou mais das nossas crianças não consigam enfrentar com êxito a aprendizagem da escrita e da leitura. Neste caso, certamente não estamos diante apenas de problemas de quociente intelectual ou retardo mental. Aprender a ler e escrever é uma possibilidade da natureza humana, acessível à grande maioria das pessoas, que na América Latina se converteu no desafio mais contundente de uma realidade educacional aparentemente rebelde.

A contradição é maior considerando que essa aprendizagem é também aspiração de enormes porcentagens da população do subcontinente. Seria difícil sustentar — salvo em casos muito excepcionais como os de algumas comunidades indígenas — que os valores culturais da população não incluam a vontade de se apropriar da aprendizagem da leitura e da escrita por meio da escola. Todos os testemunhos avalizam a hipótese de que a educação básica é um bem valorizado positivamente pelas camadas populares dele excluídas.

Compreensão bastante abrangente dessa contradição é fornecida pelo estudo de Inaiá Maria Moreira de Carvalho, com população de baixa renda em Salvador, Bahia. As aspirações populares pela escola revelam-se como dimensão subjetiva dentro de estratégias de sobrevivência e melhoria de vida bastante concretas e objetivas. A articulação que Carvalho faz dessas aspirações com os traços estruturais da sociedade brasileira em ter-

altamente desmobilizador de las reivindicaciones por mejores condiciones de vida por los sectores populares. La existencia del "doble rostro" de los niños pobres, según Snyders,⁷ no puede ser ignorada, cuando se piensa en el delineamiento de una organización escolar en el ámbito de sociedades donde la riqueza está mal dividida y producida por la expropiación de la fuerza de trabajo de amplias capas de la población.

En este sentido el trabajo de Sonia Kramer puede ofrecer apoyos para una reflexión crítica acerca del valor historicamente situado de propuestas pedagógicas que vienen surgiendo en el ámbito del Estado, como la de la educación compensatoria. La autora discute la referida problemática y procura apuntar algunas alternativas pedagógicas de superación que merecerían consideración y verificación prácticas.

De cualquier forma, todavía están por ser dadas las respuestas al problema de hasta que punto las desigualdades de vida material se asocian a desigualdades en el desarrollo individual. Realizar la crítica de la psicología es una etapa importante, pero si la reflexión se detiene solamente en eso, no permite formular hipótesis más objetivas de trabajo.

Por otra parte, un aspecto interesante es el de que el debate en torno de las diferencias culturales-desigualdades del desarrollo, se desarrolló en contextos sociales que, comparados a los de América Latina, tienen mayor homogeneidad cultural y condiciones materiales de vida substancialmente superiores.

Si planteamos el debate en el marco de las estructuras sociales latinoamericanas, surgen algunas consideraciones de importancia.

En primer lugar, no es posible postular que exista alguna explicación natural (genética, nutricional, etc.) para que la mitad o más de nuestros niños no consigan enfrentar con éxito el aprendizaje de la escritura y la lectura. En este caso, ciertamente no estamos apenas frente a problemas de cociente intelectual o retardo mental. Aprender a leer y escribir es una posibilidad de la naturaleza humana, accesible a la gran mayoría de las personas, que en América Latina se convirtió en el más contundente desafío de una realidad educacional aparentemente rebelde.

La contradicción es mayor considerando que ese aprendizaje es también una aspiración de enormes segmentos de la población del subcontinente. Sería difícil sustentar — salvo en casos muy excepcionales como los de algunas comunidades indígenas — que los valores culturales de la población no incluyan la voluntad de apropiarse del aprendizaje de la lectura y la escritura por medio de la escuela. Todos los testimonios avalan la hipótesis de que la educación básica es un bien valorizado positivamente por los sectores populares de él excluídos.

Una comprensión bastante abarcadora de esa contradicción es ofrecida por el estudio de Inaiá Maria Moreira de Carvalho, con poblaciones de baja renta en Salvador, Bahia. Las aspiraciones populares por la escuela se revelan como una dimensión subjetiva dentro de estrategias de sobrevivencia y mejoría de vida bastante concretas y objetivas. La articulación que Carvalho hace de esas aspiraciones con los rasgos estructurales de la sociedad brasilera en términos de sus demandas de calificación técnica y social para el trabajo, y de las relaciones de clase allí involucradas, permite un considerable grado de abarcabilidad de las interpretaciones. Esto destaca la contribución teórica de trabajos bajo este enfoque y refuerza la necesidad de su realización en mayor número y

7 Snyders, Georges, *op. cit.*

mos de suas demandas de qualificação técnica e social para o trabalho, e das relações de classe aí envolvidas, permite um considerável grau de abrangência das interpretações. Isso destaca a contribuição teórica de trabalhos sob esse enfoque e reforça a necessidade de sua realização em maior número e em conjunturas diferentes.

Em síntese, seria importante não esquecer que, quando falamos do fracasso escolar na América Latina, estamos nos referindo fundamentalmente à aprendizagem dos 3 ou 4 anos iniciais da escolaridade regular. Neste âmbito as explicações derivadas dos fatores "naturais" ou "culturais" deveriam necessariamente subordinar-se às explicações *políticas e pedagógicas*.

Continuando nessa linha de raciocínio, poder-se-ia dizer que, do ponto de vista político, os setores populares conseguiram vitórias importantes na sua luta pelo acesso à escola e que, na ótica da unidade nacional e da inculcação ideológica, também os setores dominantes têm interesse na universalização da alfabetização. O impasse maior está na resposta pedagógica que a luta popular pelo acesso encontrou dentro da escola. Deste ponto de vista duas outras questões precisam ser consideradas.

A primeira delas diz respeito à educação compensatória — já referida pelo artigo de Sonia Kramer — e à sua solução mais orgânica: a expansão da pré-escolaridade. Sobre esta última, os estudos como o realizado na Argentina por Pilar Pozner, mostram claramente que o papel da pré-escola é mais limitado do que se supunha teoricamente, como solução do fracasso escolar. Entretanto, não deixam de pôr em evidência não só o valor da pré-escola em si mesma, como alguma influência positiva sobre o rendimento escolar da criança de meios populares, reconhecida, aliás, por essas mesmas camadas, quando reivindicam para si o direito a esse nível de ensino.

Por outro lado, também é certo que a pré-escola destinada a amplas camadas populares pode vir assumir as mesmas características que a expansão imprime a outros níveis do ensino no contexto da América Latina: empobrecimento e arremedo de um modelo desenhado para crianças de perfil social e cultural de elite. A expansão da pré-escola como panacéia para os males do ensino fundamental, sem que exista clareza política de seu papel e uma proposta pedagógica consistente e adequada, pode ser tergiversação e desconversa em face do problema básico da escolarização que sem dúvida se situa, neste momento, no âmbito dos sistemas de ensino já existentes e institucionalizados.

A segunda questão, com a qual finalizamos estes apontamentos, diz respeito ao papel que têm desempenhado algumas propostas críticas ou supostamente revolucionárias para a ação escolar dentro da realidade da América Latina, inclusive propostas que se apresentam como alternativas à escola regular e às respostas do poder público.

O artigo de Dermeval Saviani, neste caso, pretende contribuir para a reflexão a respeito dessas ações educacionais alternativas e indagar até que ponto elas, na forma em que criticaram a escola regular, não acabaram por levar à abdicação de atuar dentro da escola por parte dos educadores mais progressistas. Uma hipótese neste sentido é a de que a negação de qualquer valor concreto da educação escolar em face dos interesses das camadas populares pode ter se constituído em um dos muitos entraves que vem existindo para dar às aspirações educacionais desses setores, conteúdos pedagógicos mais precisos e comprometidos com suas condições de vida. Este é um

em diferentes coyunturas.

En síntesis, sería importante no olvidar que, cuando hablamos del fracaso escolar en América Latina, estamos refiriendonos fundamentalmente al aprendizaje de los 3 ó 4 años iniciales de la escolaridad regular. En este ámbito las explicaciones derivadas de los factores "naturales" o "culturales" deberían necesariamente subordinarse a las explicaciones *políticas y pedagógicas*.

Continuando en esa línea de razonamiento, se podría decir que, del punto de vista político, los sectores populares consiguieron victorias importantes en su lucha por el acceso a la escuela y que, en la óptica de la unidad nacional y de la prédica ideológica, también los sectores dominantes tienen interés en la universalización de la alfabetización. Las mayores vacilaciones residen en la respuesta pedagógica que la lucha popular por el acceso encontró dentro de la escuela. Desde este punto de vista, otras dos cuestiones precisan ser consideradas.

La primera de ellas se refiere a la educación compensatoria — ya referida por el artículo de Sonia Kramer — y a su solución más orgánica: la expansión de la pre-escolaridad. Sobre esta última, los estudios como el realizado en la Argentina por Pilar Pozner, muestran claramente que el papel de la pre-escuela es más limitado de lo que se suponía teoricamente, como solución del fracaso escolar. Sin embargo, no dejan de poner en evidencia no solo el valor de la pre-escuela en si mismo, sino también cierta influencia positiva sobre el rendimiento escolar del niño de los medios populares, reconocida, por lo demás, por esos mismos sectores populares cuando reivindican para si el derecho a ese nivel de enseñanza

Por otra parte, también es cierto que la pre-escuela destinada a amplias capas populares puede llegar a asumir las mismas características que la expansión imprime a otros niveles de enseñanza en el contexto de América Latina: empobrecimiento y remedo de un modelo diseñado para niños de perfil social y cultural de élite. La expansión de la pre-escuela como panacea para los males de la enseñanza fundamental, sin que exista claridad política de su papel y una propuesta pedagógica consistente y adecuada, puede implicar tergiversación y desinterés en relación al problema básico de la escolarización que sin duda, se sitúa, en este momento, en el ámbito de los sistemas de enseñanza ya existentes e institucionalizados.

La segunda cuestión con la cual finalizamos estos apuntes, se relaciona al papel que han desempeñado algunas propuestas críticas o supuestamente revolucionarias para la acción escolar dentro de la realidad de América Latina, inclusive propuestas que se presentan como alternativas a la escuela regular y a las respuestas del poder público.

El artículo de Dermeval Saviani, en este caso, pretende contribuir para la reflexión respecto de esas acciones educacionales alternativas e indagar hasta que punto ellas, en la forma en que critican a la escuela regular, no acabaron por llevar a la abdicación de las acciones dentro de la escuela por parte de los educadores mas progresistas. Una hipótesis en este sentido es la de que la negación de cualquier valor concreto de la educación escolar frente a los intereses de las clases populares puede haberse constituído en una de las muchas trabas que vienen existiendo para dar, a las aspiraciones educacionales de esos sectores, contenidos pedagógicos mas precisos y comprometidos con sus condiciones de vida. Este es un debate que apenas se inicia en el campo de la teoría y de la práctica educativa, y esa hipótesis pretende mucho más incentivar su prosecución antes que sugerir una respuesta definitiva.

debate que apenas se inicia no campo da teoria e da prática educativa, e essa hipótese pretende muito mais incentivar seu prosseguimento do que sugerir uma resposta definitiva.

Aliás, a proposição de perguntas e provocação do debate foi a tônica que se quis imprimir a este número especial como um todo e, em especial, a estes apontamentos finais. O primeiro passo para saber onde e como buscar as respostas é tentar descobrir, organizar e formular as perguntas. Certamente, no que se refere às relações entre educação e sociedade no nosso subcontinente, ainda não completamos sequer o inventário das nossas indagações. É essa carência teórica e metodológica que dá legitimidade a tentativas como a deste *Cadernos de Pesquisa*, apesar da dificuldade de sistematização das questões discutidas e da falta de uma melhor costura teórica entre elas.

Además, la proposición de preguntas y provocación del debate fue la tónica que se quiso imprimir a este número especial como un todo, y en especial, a estos apuntes finales. El primer paso para saber donde y cómo buscar las respuestas es intentar descubrir, organizar y formular las preguntas. Ciertamente, en lo que se refiere a las relaciones entre educación y sociedad en nuestro subcontinente, aún no completamos siquiera el inventario de nuestras indagaciones. Es esa carencia teórica y metodológica que dá legitimidad a los intentos como el de esta *Cadernos de Pesquisa*, a pesar de la dificultad de sistematización de las cuestiones discutidas y de la falta de una mejor ilación teórica entre ellas.