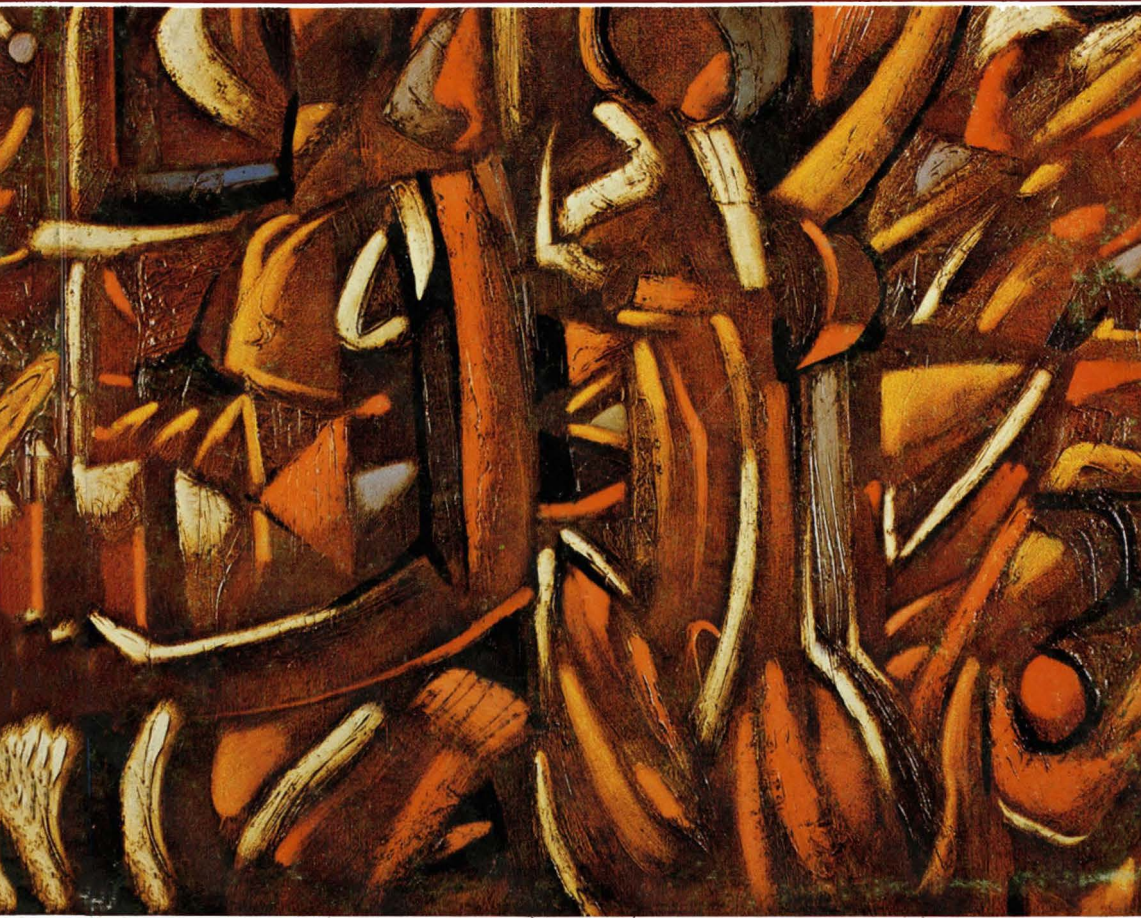


ecuador DEBATE

OCTUBRE DE 1988

QUITO ECUADOR



educación
y escuela

16

\$ 5,00

000010



ecuador DEBATE

centro andino de acción popular
quito-ecuador

ecuador DEBATE

DIRECTOR: José Sánchez
-Parga

CONSEJO EDITORIAL:

Juan Carlos Rivadeneira, Campo Burbano, José Sola, José Bedoya, Iván Cisneros, Francisco Rhon Dávila, Jaime Borja, Byron Toledo, Galo Ramón, José Sánchez-Parga, Fredy Rivera, Lenny Field, Mauro Cifuentes.

COMITE ASESOR: Manuel Chiriboga, Andrés Guerrero, Hernán Rodas, Juan Pablo Pérez, José Laso, Francisco Gantotena.

DISEÑO Y DIAGRAMACION: Vladimir Lafebre.

PORTADA : pintura de Alejandro Gutiérrez

Impreso en talleres
CAAP. 1.200 ejemplares

Fotomecánica e Impresión:
Gonzalo Acosta

Levantamiento de textos:
Carmen Guachamín

Centro Andino de
Acción Popular
Quito-Ecuador.



caap

PRECIO 500 SUCRES

ecuador DEBATE

La revista Ecuador Debate es una publicación del Centro Andino de Acción Popular -CAAP-, bajo cuya responsabilidad se edita.

Junta Directiva del CAAP: José Laso Ribadeneira, Manuel Chiriboga, Agustín Armas, Francisco Rhon Dávila, Marco Romero.

Director Ejecutivo: Francisco Rhon Dávila.

ECUADOR DEBATE es una publicación periódica que aparece tres veces al año y cuyos precios son los siguientes:

	<i>Suscripción</i>	<i>Ejemplar suelto</i>
<i>América Latina</i>	<i>US\$ 12</i>	<i>US\$ 4</i>
<i>Otros países</i>	<i>US\$ 15</i>	<i>US\$ 5</i>
<i>Ecuador</i>	<i>\$ 1450</i>	<i>\$ 500</i>

La dirección postal de la Revista es: Apartado Aéreo 173 - B Quito, Ecuador, Oficina ubicada en Diego Martín de Utreras 733 y Selva Alegre.

El material sometido para su publicación (artículos, comentarios, etc.) deberá ser canalizado en la medida de lo posible a través de los miembros del Comité editorial

Opiniones y comentarios expresados por los colaboradores son de responsabilidad exclusiva de éstos y no necesariamente de la Revista.

El material publicado en la Revista podrá ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se cite la fuente que le dé el respectivo crédito.

El símbolo de la revista es el logotipo del Centro Andino de Acción Popular.

Indice

BIBLIOTECA

 **FLACSO**
ECUADOR

9

EDITORIAL

13

CRISIS Y PROPUESTA SOCIALDEMOCRATA
Consejo Editorial Ecuador-Debate

ESTUDIOS

29

ESCUELA Y SOCIEDAD
TRES LECTURAS DE UNA REALIDAD RECIENTE
Jorge Rivera Pizarro

43

ESPECTATIVAS SOCIETALES RESPECTO DE LA
EDUCACION; DESDE LA "CONSULTA NACIONAL"
DEL CONADE (1986)
Vicente Martínez F.

77

EDUCACION ECUATORIANA Y CURRICULUM
Carlos Quiroz Palacios

Rev 2.24 Rev 9.8.71 E.f.2

0120
30/5/6

85
PARA LA DEFINICION DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA
_____ José Sánchez-Parga

ANALISIS

107
PRIMARIA VERSUS EDUCACION
_____ Adriana Rossi

127
TEXTOS POBRES, POBRES NIÑOS
_____ Ana María Jalil

145
EL PROFESORADO PRIMARIO: CLASE PROLETARIZADA?
INFORME DE ESTUDIO DE CAMPO
_____ Leonardo Izurieta Ch.

165
LA EDUCACION A DISTANCIA, SU DESARROLLO Y
POSIBILIDADES EN EL ECUADOR
_____ Mario Abril Freire

189
LOS RETOS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA
_____ Magdalena Herdoiza

Análisis

PRIMARIA VERSUS EDUCACION

Adriana Rossi *

La sociedad de referencia y la escuela



* Directora del Centro de Investigaciones Educativas y del Comportamiento - CIBDC- del Instituto de Investigaciones Socio-económicas y Tecnológicas - INSOTEC -.

Mafaldita, la terrible, con su espíritu de observación crítica, en la última frase resume acertadamente una situación que se da con mucha frecuencia, diría, con demasiada frecuencia en el sistema educativo y en especial en la primaria.

La escuela está alejada de lo sustancial, de la vida, es una especie de universo abstracto cuya influencia, en lugar de ser beneficiosa, resulta ser sumamente negativa y discriminante para numerosos grupos de niños; en cuanto totalmente ajena a la realidad en que viven inmersos.

En la práctica, la primaria, sobre todo en el contexto latinoamericano, del cual no se sustrae el Ecuador, hace parte de un sistema educativo que adolece de muchas fallas, que, en la mayoría de los casos, tiene un referente común: la inadecuación a las necesidades reales de la población y su falta de conexión con ella.

Cuando se habla de las relaciones entre el sistema educativo y los supuestos beneficiarios, se piensa casi siempre en una relación de tipo lineal en que el sistema, encargado por la misma sociedad que representa, impone su organización y sus pautas, a través de las cuales trata de lograr los objetivos prefijados, es decir preparar a los futuros ciudadanos para su integración y para desempeñar los papeles que esa sociedad requiere.

Este esquema verticalista nace de la consideración en base de la cual la sociedad se presenta como algo homogéneo o que hay que homogeneizar. Se parte en definitiva del supuesto que todo el mundo comparte las mismas pautas culturales, los mismos valores, la mis-

ma cosmovisión y por lo tanto los mismos objetivos. Y si esto no se da, como de hecho no se da en nuestra realidad de países, periféricos, donde el grado de heterogeneidad que depende de factores culturales y étnicos, y no sólo de clase, es muy alto, la sociedad dominante se encarga para lograrlo.

Esta sociedad tiene, una visión sociocéntrica que le permite considerarse a sí misma como la depositaria de los verdaderos valores, de la verdadera cultura, de carácter universal e inamovible, con una falta total y completa de visión relativista, y no toma en cuenta que representa a una subcultura más en medio de otras y dependiente de su ubicación en el tiempo y en el espacio y por lo tanto sujeta a cambios.

Este status de superioridad que se confiere a sí misma, parece autorizarla a imponerse y a imponer una aculturización gracias a la cual los grupos dominados tienen que someterse a los patrones que ella indica, abandonando los propios en un proceso que se puede definir de desarraigo. Gracias a este fenómeno la cultura dominante o de referencia asegura por un lado su propia reproducción, y por otro lado perpetúa su dominio.

Este último hecho es posible en cuanto el abandono de pautas y valores profundamente interiorizadas a través de un desarrollo histórico, por parte de los grupos desvalorizados, y la asimilación de los nuevos, resultan sumamente dificultosos, dado que los individuos que viven este proceso, dejan por lo menos en parte, de ser lo que son, de reconocerse plenamente como miembros del grupo humano a que pertenecen, sin poder todavía integrarse y ser

aceptados por el otro grupo, el dominante, encontrándose de esta forma doblemente marginados. No son más lo que son y no son lo que deberían ser, de acuerdo a los requerimientos de la sociedad de referencia, "forzados casi, a la ambigüedad de la existencia" (Rivera, 1987). Lo que en definitiva se da son "posibles rupturas con los aborígenes propios, con las raíces ancestrales sin la posibilidad de integrar a ellas los productos culturales con los que necesaria e inevitablemente se tropieza el hombre" (ibid). Este fenómeno tiene sus raíces en "la ausencia de un marco de referencia común, de un eje de articulación de los esfuerzos y creaciones culturales diversas". (ibid).

En el Ecuador, por ejemplo, hablar de una unidad nacional resulta sumamente dudoso. Este país y quizás aquí resida su riqueza, es un acervo de grupos étnicos y lingüísticos y de culturas con marcadas diferencias entre los sectores campesinos y urbanos.

La coexistencia de estas culturas produce un intercambio entre ellas, que sin embargo, como señala muy bien Rivera se expresa de forma inorgánica, es decir, parcial y episódicamente y no ha dado lugar a un movimiento nacional de integración. Más bien el proyecto de unidad nacional, responde a los intereses de una clase dominante que persigue la exclusión de lo diferente, de lo distinto, despojándolo de cualquier tipo de legitimización.

Esta realidad se viabiliza y se refuerza a través del sistema educativo, pensado desde arriba y que, por medio de una posición aparentemente universalista e igualitaria, oculta una verdadera "cooptación", en su significado

de "producción de un sentido manifiesto que cubre un sentido oculto y la posibilidad de hacerlo pasar insidiosamente; producción de un elemento aparentemente racional y universal destinado a satisfacer subrepticamente intereses vinculados a determinadas categorías" (Camilleri, 1985).

Esto implica una complicidad entre escuela y clase dominante oportunamente señalada por los conflictualistas especialmente franceses a partir de Bourdieu.

LA TRANSMISION CULTURAL

El sistema educativo ecuatoriano es un reflejo de esta situación. Sus lineamientos teóricos, sobre todo por lo que concierne el nivel preprimario y primario, tienen su punto de partida en la teoría psico-genética, de Piaget en adelante. Sin embargo, el reconocimiento de la universalidad de los mecanismos de desarrollo psico-físico del individuo, sirven de justificación para sustentar la voluntad de ignorar las diferencias y permitir al sistema una actitud de "neutralidad" que se expresa en el no-reconocimiento o desvalorización de un bagaje cultural distinto del oficialmente aceptado, de que son portadores los niños de los sectores sociales culturalmente diferenciados que se ubican en su mayoría en las áreas rurales.

Estos niños, a lo largo de su desarrollo psico-físico han sido sometidos a la constante influencia de su entorno social, además de físico y económico, que ha condicionado la direccionalidad de este desarrollo y ha influido en la formación de las estructuras mentales.

En realidad la formación del individuo esta atravesada por lo social. La influencia de este factor se da desde los estados elementales de la formación, pero a partir de la aparición del lenguaje en el niño y el multiplicarse de las acciones interindividuales, su intervención aumenta en progresión geométrica.

El objetivo de cualquier tipo de sociedad es permitir la plena integración en ella del individuo para garantizar su propia reproducción. Por lo tanto el niño, por medio de su vida social, va asimilando un conjunto estructurado, que su grupo humano de pertenencia se hace cargo de transmitirle. Este conjunto está conformado por el lenguaje y su código subyacente, los conocimientos, las creencias, los valores, las habilidades, el comportamiento, las preferencias, los gustos, en otras palabras, todo lo que no se hereda biológicamente, es decir, la cultura.

Esta, en cuanto estructura, tiene varias funciones dentro de las cuales podemos encontrar la formación de patrones de identidad que son el resultado de la imagen de lo "humano" que cada cultura posee con todas las variaciones aceptadas a su interior; la forma en que las necesidades biológicas se satisfacen y como las necesidades no biológicas van surgiendo de éstas; la estructuración de valores y valoraciones cuyo funcionamiento se ubica en la praxis y condiciona el comportamiento de los individuos de manera independiente de la conciencia que ellos tengan de los valores asumidos y de la formulación abstracta que de éstos se pueda hacer. Los valores y las valoraciones regulan las relaciones sociales en base de la asignación que de éstos se da a las cosas, a las personas, a las acciones.

Este conjunto no tiene características universales, lo evidencia el hecho que han habido y hay civilizaciones diferentes. Manifiesta por tanto diversificaciones dependientes de las condiciones histórico-geográficas en que se desenvuelven las distintas sociedades. Cada una de éstas forma su propia cultura que además influye en el desarrollo futuro de la sociedad y será modificada por él, a través de un proceso dialéctico.

Cada cultura tenderá a formar individuos que puedan garantizar su perpetuación y pondrá en acto para eso un proceso educacional y de socialización que permitirá, a través de una adecuada estimulación, la formación de habilidades, aptitudes, actitudes, destrezas, conocimientos, hábitos personales y sociales, que asumirán rasgos diferenciados de una sociedad a otra.

Estas variedades culturales, inevitablemente se encuentran en el ámbito escolar ecuatoriano, por la heterogeneidad que hemos mencionado más arriba. Pero más que encontrarse se enfrentan: por un lado la cultura blanco-mestiza, oficial, por el otro las culturas de los grupos desfavorecidos.

La contraposición que surge, cuyos actores principales son los maestros y los alumnos, afecta a varios niveles, que van desde el contenido del conocimiento que se transmite, hasta las formas de aprendizaje y de socialización, que caracterizan de manera distinta la cultura de la sociedad de referencia y las culturas dominadas.

CARACTERISTICAS DE LOS PROCESOS DE TRANSMISION DE LOS CONOCIMIENTOS

Se puede en realidad hablar de un enfrentamiento entre la cultura transmitida en el hogar y en la comunidad y la cultura de la escuela. En la primera los conocimientos, que los agentes socializadores, es decir el núcleo familiar profundamente insertado en un contexto comunitario, transmiten, atañen a las actividades hogareñas y productivas que permiten la sobrevivencia económica y organizativa de la familia. No hay que olvidar que los niños campesinos son considerados como fuerza de trabajo a causa de las precarias condiciones económicas en que están obligados a vivir estos sectores poblacionales.

Esto significa que los niños, desde muy pequeños, tienen que contribuir a tareas productivas o a tareas que alivian parte del trabajo doméstico y permiten, sobre todo a las mujeres adultas, dedicarse a las labores del campo, o a otras actividades, que pueden elevar los ingresos familiares. La tendencia, por lo tanto es de facilitar a los niños la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que sirven al desempeño de estas funciones que les son socialmente asignadas.

A través de ellas, los niños van asumiendo los roles pre-establecidos por la sociedad a que pertenecen, y que se transmiten de generación en generación y son comunitariamente aprobados. El proceso educativo desarrollado por el núcleo familiar encuentra un reforzamiento en la actitud que los miembros de la comunidad adoptan hacia los niños, determinándose de esta manera un continuum entre la educación del hogar y la educación social, creán-

dose un espacio unitario sin fracturas. Los agentes educativo-socializadores se vuelven, por la dinámica propia de este universo, intercambiables.

La finalidad que persigue este proceso es la independencia y la responsabilización de los niños en el desarrollo de las actividades requeridas por la sociedad, actividades que permiten su plena integración, eliminando esas fronteras que existen, en cambio, en la sociedad blanco-mestiza, con sus rasgos urbanos occidentalizantes, entre el mundo infantil y el mundo de los adultos.

La metodología de la enseñanza asume por esta razón características peculiares. A los niños se les pone a disposición los instrumentos necesarios para la adquisición de los conocimientos y habilidades que se requieren para el desempeño de las tareas, y se les hace repetir cuantas veces sea necesario, las actividades hasta su completo dominio. El adulto, no sólo da el ejemplo, sino que trabajando en la misma tarea, se constituye en un referente permanente, que no se limita a indicar, sino que "hace".

A través de este intercambio con los adultos dentro y fuera del núcleo familiar, los niños van aprendiendo y asimilando además el conjunto estructurado de creencias, valores, etc., que caracterizan a su grupo humano.

Estos mismos niños, sometidos a este tipo de proceso pedagógico, llegados a los seis años, período muy delicado e importante de su desarrollo psico-físico y de la socialización, entran al sistema educativo escolarizado, topándose con un universo totalmente distinto y

ajeno al mundo en que, hasta aquel entonces, han vivido y se han formado. Se ven obligados a aprender cosas distintas, como leer y escribir, de las cuales tienen escasos ejemplos o que definitivamente no tienen si es que pertenecen a una cultura oral como la indígena, con modalidades de enseñanza-aprendizaje nuevas para conseguir resultados y objetivos ajenos a una realidad doméstica y comunitaria.

Se encuentran con que "hacer escuelas es distinto de hacer vida" (Magendzo, 1985), rompiéndose de esta forma la unidad entre aprendizaje y vida que ha caracterizado su educación hasta el momento.

En realidad los objetivos, los patrones y los contenidos proporcionados por la escuela son prestados por la cultura dominante para ser implementados en un contexto socialmente diferente, con exigencias y motivaciones distintas. El sistema escolar, como reflejo y vehículo de una determinada ideología, trata de esta forma de construir su propio edificio, pero lo hace sobre un terreno decididamente poco adecuado y apto.

Como la finalidad del sistema educativo es imponer los patrones de la sociedad que lo rige, éste tiende a desvalorizar la experiencia de vida y los conocimientos que las otras culturas transmiten a sus hijos, determinándose un fenómeno de agresión cultural institucionalizada, cuyo objetivo es la disgregación de esas culturas. No se trata solamente de desestructurar la identidad de los individuos, en este caso de los alumnos, sino de impedir que ellos, en un futuro, sean agentes transmisores de su cultura autóctona.

Esta desestructuración empieza a darse a través de la cultura misma en cuanto realidad física, concebida como universo espacio-temporal aislado con una lógica propia, desconectada del resto de la realidad circundante. Una especie de territorio segregado, específico, donde la práctica educativa se concentra en un tiempo restringido y donde la función de educar la desempeña una sola persona, el docente, y donde el conocimiento se transmite de forma atomizada, dividido por asignaturas cada una de las cuales tiene un horario preestablecido.

Esta estructuración responde muy bien a la división y parcelación de actividades y conocimientos que son típicas de una sociedad urbano-industrial, pero en neto contraste con la sociedad campesina en el contexto ecuatoriano y latinoamericano en general. En ésta, los escenarios donde se transmiten los conocimientos son múltiples, los agentes educativos y socializadores son los más variados y el proceso pedagógico está estrechamente vinculado a actividades y que por tanto no tiene un espacio y un tiempo independientes de ellas (Castellnuovo, 1987). El proceso educativo atraviesa todo un mundo y tiene una dimensión de globalidad.

La escuela en sí es un resultado de la parcelación y división de trabajo, y en ellas encuentra su propia identidad y la justificación de su existencia, en tanto que se convierte en depositaria exclusiva de la transmisión de determinados conocimientos; y como tal se la reconoce, se la acepta y se la legitima.

Sin embargo, esta estructura, aunque aceptada en los medios rurales e indígenas, por su misma naturaleza, resulta como un cuerpo ex-

traño incrustado artificialmente en una organización comunitaria que responde a una visión globalizante y totalizadora del mundo, donde la segmentación de la realidad, de los conocimientos de ella y de las actividades, es desconocida.

Este último fenómeno responde a una cosmovisión peculiar que se ha dado históricamente en el sector agrario, sobre todo indígena en que no existe una diferenciación terminante entre el individuo y su entorno, y que ha impedido que se vaya formando un pensamiento discriminante, creador de categorías lógicas que hicieron posible el pensamiento científico, abstracto y segmentado por áreas, que tiene sus repercusiones en la organización de la vida social y del trabajo, que caracterizan a la sociedad de referencia.

LAS CONSECUENCIAS EN EL AMBITO ESCOLAR

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se utiliza en la escuela, no tiene en cuenta la diferencia de la organización del pensamiento y frente a su fracaso atribuye la responsabilidad a una supuesta falta de inteligencia de los niños, considerados como seres inciviles. A esto se añade el desconocimiento por parte de los maestros de las modalidades de transmisión de los conocimientos que caracterizan a las otras culturas y la manera que ellas tienen de socializarlos.

De esta forma el niño tiene que enfrentarse a dificultades múltiples. Tiene que dedicarse a tareas que en la mayoría de los casos no tienen vinculación alguna con su mundo vivencial y que le resultan totalmente abstractas y privadas de una significación práctica y que

requieren habilidades y destrezas que no han sido desarrolladas por él. La metodología de la enseñanza, que se basa en la repetición y en la rutina, con la imposibilidad de manejar material didáctico, porque es inexistente o sumamente pobre, impide que se sienta estimulado. La relación con el docente, verticalista, jerarquizada y por lo tanto distante, con escasa posibilidad de mantener una relación profundamente afectiva, no permite al niño recurrir todas las veces que necesite al maestro, considerado como fuente de autoridad, más no de colaboración. La solidaridad y la interacción grupal, que es una constante en las relaciones comunitarias, y donde además los niños se convierten en agentes socializadores de los más pequeños, están prohibidas dentro del aula. El niño no puede moverse, no puede hablar con los compañeros, no puede ayudar ni ser ayudado por ellos, no puede socializar sus conocimientos. Las relaciones pasan por el filtro del maestro y la solidaridad, *modus vivendi* de la comunidad, es remplazada por la competencia y el individualismo. Además, por exigencias de programa que los docentes están llamados a cumplir, no se espera que los alumnos hayan interiorizado y asimilado los conocimientos que se les proporciona, creando algunas difícilmente recuperables.

Otras dificultades están relacionadas con los contenidos que la escuela transmite. Estos tienen referencias con sociedades urbanas, cuya realidad, en la mayoría de los casos es desconocida por los niños. A esta realidad están ligados conceptos, objetos, valores incomprensibles y que dificultan el aprendizaje en tanto que están vinculados a representaciones y simbología extrañas.

Otro factor, cuya interferencia complica más una situación de por sí difícil, es el lenguaje. En los sectores rurales la presencia indígena es muy fuerte. Estas culturas han mantenido, en un porcentaje elevado, su propio idioma. Este fenómeno representa una dificultad más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes de primaria, que pertenecen en su mayoría a la clase blanco-mestiza, desconocen estos idiomas, de manera que la comunicación con los alumnos se vuelve prácticamente imposible. Por supuesto, se adoptan estrategias para obviar el problema, pero sobre todo para que los niños aprendan rápido el castellano y empiecen a dominar un código distinto. El uso del idioma materno se reprime y se desvaloriza, como se desvaloriza todo lo que está relacionado a estas culturas.

El ámbito escolar se convierte, en estas condiciones, en un espacio que no es de encuentro enriquecedor de varias culturas, sino de alta conflictualidad.

FORMAS DE RESISTENCIA

Si por un lado se pone en acto un proceso de agresión, por el otro se da un proceso de resistencia. La agresión empieza por una negación de las culturas distintas, de los conocimientos elaborados y estructurados por ellas, considerándolos de poco valor o inexistentes. Los miembros de éstas culturas adquieren de esta forma el status de personas que hay que civilizar llenándolos de los conocimientos y valores de la cultura de referencia. Lo que se trata de conseguir es una desestabilización y desarraigo a través de la desvalorización y de la descalificación que, no sólo deben ser im-

puestas, sino que deben ser aceptadas y asimiladas por los mismos miembros de la cultura agredida, para que acepten incondicionalmente los patrones impuestos.

Frente a esta transculturación la resistencia tiene múltiples expresiones, que afloran en los datos estadísticos, y que son la repitencia, la deserción, el abandono, la integración en edad tardía al proceso escolar, el no-aprendizaje.

De los niños matriculados un porcentaje mínimo en las áreas rurales llega a finalizar el sexto grado, sobre todo en los sectores indígenas. En la mayoría de los casos el abandono se verifica dentro de los primeros tres grados. Este fenómeno es acentuado en el primer año de primaria, donde se estima más de un 20% de niños campesinos que dejan la escuela. Esto significa que se va formando un ejército de analfabetos funcionales, dado que el aprendizaje de la lecto-escritura no está lo suficientemente asimilado e introyectado.

En cuanto a la repitencia se considera que en los primeros tres grados se ubica en un porcentaje que va desde el 20 hasta el 30%. El ausentismo también es alto aunque no existen estadísticas confiables. En realidad muchos profesores, para evitar que los niños pierdan el año a causa de las reiteradas ausencias, prefieren no anotarlos.

Aunque éstos fenómenos tienen otras causas, como la enorme distancia que muchos de los alumnos tienen que recorrer caminando para llegar a la escuela, las enfermedades que encuentran un terreno propicio por el grado de desnutrición de los niños, el empleo de tareas

domésticas, sobre todo por lo que se refiere a las niñas, la participación en las cosechas, entre otros, la importancia limitada que los padres confieren a la educación escolar, la poca motivación de los alumnos para seguir aprendiendo son síntomas de la resistencia que contribuye a los fenómenos arriba indicados.

En cuanto al no aprendizaje se puede constatar constantemente en el aula. Los alumnos no realizan las tareas, no preguntan cuando no entienden (su causa podría ser el temor al docente), actúan como si hubieran entendido perfectamente, cuando en realidad no es así.

La reacción de los maestros frente al fracaso de sus alumnos es de desmotivación, ira y rechazo, hacia estos "incapaces". A veces la conducta del docente se vuelve violenta. Los casos de agresión física no son infrecuentes. Muchos niños afirman que no les gusta ir a la escuela porque "el maestro pega". Algunos padres matriculan a sus hijos en el primer grado de primaria cuando ya tienen ocho-nueve años porque saben protegerse mejor.

Los docentes, frente a la resistencia al aprendizaje, van elaborando una ideología del desprecio, cargada de prejuicios, que a la larga resta entusiasmo y voluntad e influye negativamente en el proceso de enseñanza, los lleva a asumir actitudes autoritarias e impide el desarrollo de una relación afectiva con el alumnado, cuya importancia en el aprendizaje no es desconocida a los expertos en educación.

Por su lado los alumnos adoptan actitudes pasivas, cuya raíz es el miedo. No hablan, no participan, no comunican, se someten a la lluvia de ideas, conocimientos, órdenes, que mu-

chas veces resbalan y no dejan huellas en sus mentes. A estas conductas se contraponen una agresividad que se manifiesta durante el recreo o cuando el docente no está presente en el aula. Esta es la contrapartida de la pasividad, la otra cara de la medalla y es el resultado de la agresión institucional a la cual el niño sabe que no puede responder y que por lo tanto traslada a otros ámbitos.

Si se piensa que esta situación está agravada por problemas de infraestructura insuficiente, escuelas unidocentes, inadecuación de la preparación del docente para enfrentar con éxito sus labores en las zonas rurales, sus sueldos bajos, sus dificultades de movilización que se hace que se cumpla con dificultad el horario de clase, la falta de material didáctico y su inadecuación que se encuentra también en los textos, la primaria en la zona rural se la puede considerar como un enfermo cuyo diagnóstico es reservado.

SOLUCIONES ?

Intentos de cambiar el sistema educativo no han faltado y no faltan. Los esfuerzos del estado se han dirigido a ampliar la cobertura, a mejorar la infraestructura, a capacitar el personal docente, sin embargo la situación sigue siendo crítica. Lo que se necesita no es poner parches y cambiar para que todo quede igual. El sistema educativo no necesita de cirugía estética, necesita de una profunda reorientación, que no puede estar desvinculada del modelo de desarrollo que se va a escoger para nuestras sociedades latinoamericanas. Del tipo de sociedad y de economía que se quiera depende qué tipo de escuela se necesita.

Si continuamos en una línea desarrollista, que da prioridad al crecimiento económico, considerado como condición del desarrollo social, la pedagogía correspondiente seguirá preparando recursos humanos, de acuerdo a los criterios imperantes en ella, que son la tecnificación, la eficiencia y la racionalidad, para que respondan a las necesidades del mercado de trabajo que exige un determinado tipo de conocimientos y habilidades, supeditados a la producción económica.

El modelo educativo gestado dentro de esta lógica es único, excluyente y no considera la estructura social concreta en sus múltiples aspectos. Su gran objetivo es la modernización de la sociedad, para que ésta entre a una carrera de igualación con las sociedades desarrolladas. Carrera perdida desde un comienzo, por la imposibilidad de eliminar la brecha existente, que además se va ahondando por el crecimiento geométrico de los conocimientos y de las informaciones en poder de estas sociedades y que reforzaría la dependencia.

El costo que impone este tipo de desarrollo es alto desde un punto de vista humano, en cuanto prevee la marginación de los individuos incapaces de insertarse en él. La escuela seguiría enfrentando los mismos problemas, aunque trate de mejorar en todos sus aspectos, por el hecho mismo que en la relación con sus beneficiarios, no crearía un espacio de encuentro entre las necesidades, las características y las expectativas de ellos y lo que es la escuela, su organización, su función. Este espacio es necesario si no se quiere que se vayan perdiendo las riquezas culturales de los pueblos y la posibilidad de que las culturas diferenciadas puedan abrirse a la otra cultura

sin perder su identidad en un proceso de enriquecimiento mutuo, en que la cultura oficial tendrá que bajar de su pedestal y aceptar en un plan de paridad, lo distinto. De esta manera la escuela no sería más la enemiga de la educación de numerosos seres humanos.

Que esto sea factible es un reto. La historia parece enseñarnos que las culturas dominantes, aunque se hayan "contaminado" con elementos de otras culturas, siempre han terminado por aplastarlas. La tendencia sigue vigente y parece tener mucha fuerza.

Pero soñar no cuesta nada.

BIBLIOGRAFIA

- BORSOTTI, C. "Sociedad rural, educación y escuelas en América Latina". Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- CAMILLER, C. "Antropología cultural y educación". Paris, UNESCO, 1985.
- CASTELNUOVO, A; CREAMER, G. "La desarticulación del mundo andino". Quito, PUCE-ABYA-YALA, 1987.
- MAGENDZO, A. "Calidad de la educación y su relación con la cultura". en La educación, N°. 95. Washington, OEA, 1985.
- MASSIF, R. "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)", en El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- RIVERA, J. "Una pedagogía popular para la educación intercultural bilingüe". Quito, Abya-yala, 1987.