

Declaración 192

PROCESO PEDAGOGICO Y HETEROGENEIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR

UNESCO

CEPAL

PNUD



**PROYECTO
DESARROLLO Y EDUCACION
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

Organización de las
Naciones Unidas
para la Educación, la
Ciencia y la Cultura

Naciones Unidas
Comisión Económica
para América Latina

Programa de las
Naciones Unidas
para el
Desarrollo

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

PROCESO PEDAGOGICO Y
HETEROGENEIDAD CULTURAL EN EL ECUADOR

790701

Distr.
GENERAL
DEALC/22
Agosto 1979
ORIGINAL: ESPAÑOL

El presente texto ha sido elaborado en forma colectiva por un equipo integrado por Stella Vecino, que 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 Germán 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 CONADE, Ecuador) quien fué el responsable del estudio de base referido a la estructura socioeconómica 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. Este documento tiene un carácter preliminar dado que actualmente la consultora de UNESCO Stella Vecino prepara un informe sobre estructura social y educación en la zona de la Costa de Ecuador, y el conjunto de los materiales sobre ambas zonas será integrado en una versión definitiva que prepara CONADE.

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
PREFACIO	1
I. CONTRADICCIONES SOCIALES Y ACCION EDUCATIVA	3
Sociedad segmentada y escuela universal	3
Homogeneidad cultural e integración subordinada	4
Lenguaje y relación pedagógica	9
Expansión educativa y deterioro material	11
Papel reproductor y papel innovador de la acción escolar .	13
Especialización e indiferenciación funcional de la escuela	14
II. ESTRUCTURA SOCIAL Y EDUCACION RURAL	19
Antecedentes históricos	19
El proyecto reformista y los cambios en las condiciones sociales	21
Las demandas de educación	24
III. LOS CASOS ESTUDIADOS	29
Las características regionales	29
Las comunidades	30
Las escuelas	33
IV. LA RELACION DOCENTE-ALUMNO Y EL PROCESO PEDAGOGICO	41
Las condiciones de empleo para el docente rural	41
La formación específica de los docentes	43
La definición de los roles	45
V. LOS CONTENIDOS Y LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE	59
VI. LA SOCIALIZACION ESCOLAR: EL USO Y EL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO	67
Función y uso de los libros de lectura	67
Examen de algunos de los contenidos de los textos de lectura de nivel de educación primaria	71
VII. PAUTAS PARA LA RENOVACION PEDAGOGICA DE LAS ESCUELAS RURALES DE LA SIERRA	81
RESUMEN - RÉSUMÉ - SUMMARY	85

PREFACIO

Las autoridades del Gobierno de Ecuador han propiciado una amplia y sostenida política de colaboración con el proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". En el marco de un programa regular se han desarrollado diversas actividades, entre las que se pueden citar como más relevantes la realización del Primer Seminario Regional sobre "Desarrollo y Educación en América Latina", efectuado en Quito en setiembre de 1977, y la ejecución de un programa de investigación sobre las relaciones entre sociedad y educación en Ecuador. Este último concluyó con un estudio titulado "Desarrollo y educación en el Ecuador (1960-1978)" que fue editado por la Junta Nacional de Planificación (JUNAPLA) en febrero de 1979 y reeditado por el Proyecto (DEALC/20, noviembre 1979) para su distribución en América Latina.

A través de dicho trabajo se puso en evidencia que en el país se está produciendo una discontinuidad educativa relevante entre las regiones rurales y las urbanas y que, dentro de las primeras, el sector social más deteriorado es el correspondiente a la población de origen indígena afectado por las condiciones sociales propias del minifundio y/o la subocupación.

Teniendo presente este resultado - entre otros significativos - de la investigación referida, y dado que el cumplimiento de la educación básica es uno de los principales objetivos de las políticas de promoción social e integración nacional, la Junta Nacional de Planificación (actualmente Consejo Nacional de Desarrollo), el Ministerio de Educación, y el proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" decidieron llevar a cabo conjuntamente una investigación específica sobre la forma que asume el proceso pedagógico en la zona de la Sierra y su influencia sobre el rendimiento escolar.

A tales efectos la Sección de Investigaciones Sociales de la Junta Nacional de Planificación, en colaboración con el Ministerio de Educación y con el asesoramiento del proyecto regional, preparó un diseño de investigación y de acuerdo con el mismo se presentó al Representante Residente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo un proyecto para llevar a cabo esa tarea.

Dicho proyecto fue aprobado por las autoridades pertinentes y bajo la denominación ECU/78/023, "Estructura social y problemas educativos rurales", se inició su ejecución en agosto de 1978 por parte del PNUD y la UNESCO y con la asesoría técnica del proyecto regional "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".

En la primera etapa del mismo el área de aplicación de la investigación estuvo constituida por escuelas de las provincias de Chimborazo, Imbabura y Tungurahua. Las actividades de campo fueron ejecutadas con el aporte de las distintas instituciones involucradas. El señor Carlos Chamorro dirigió el grupo de trabajo de la Junta Nacional de Planificación; La señora Stella Vecino - consultora del proyecto ECU/78/023 - tuvo bajo su responsabilidad el grupo técnico local especialmente contratado al efecto y la señora Isabel Hernández participó como colaboradora del proyecto regional RLA/74/024. Por parte del proyecto regional participaron igualmente su Coordinador, señor Germán W. Rama, y el experto de la Unesco en dicho Proyecto, señor Juan Carlos

Tedesco. Finalmente debe destacarse la colaboración de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación, que dieron un considerable respaldo a las tareas de relevamiento de información.

Una de las funciones prioritarias de este estudio es establecer una base teórica e información para los trabajos que está desarrollando el proyecto UNESCO-Ministerio de Educación, ECU/78/012 "Nuclearización educativa". Su director, señor Abner Prada, prestó una activa colaboración desde el diseño mismo del Proyecto.

Desde el punto de vista conceptual se partió del supuesto de que los procesos pedagógicos están directamente vinculados con las dimensiones culturales de la estructura social; el papel de la cultura en la fijación y reproducción de las relaciones sociales es evidente y su no consideración es, por lo general, la expresión de un reduccionismo economicista que implica de hecho la negación de que las estructuras sociales responden también a una determinada conformación histórica.

El análisis del fenómeno educativo en la Sierra ecuatoriana es inseparable de la forma en que se manifestaron históricamente las relaciones entre población indígena y grupos dominantes. Lo anterior no significa negar el profundo cambio que experimentan las estructuras económicas serranas, ni la emergencia de nuevas relaciones de producción, pero, dado que el objeto de este estudio es el análisis de relaciones sociales en el espacio cultural, el eje obligado son los problemas de confrontación entre lenguas y culturas distintas, una dominante y otra dominada en proceso de desintegración parcial, en una situación de bloqueo derivada de las relaciones de poder.

Desde el punto de vista metodológico el estudio estuvo basado en dos instrumentos principales. Por una parte se aplicó una encuesta de opinión a una muestra indicativa de docentes rurales de la provincia de Chimborazo. Por otra parte, la actividad prioritaria consistió en una observación sistemática, con métodos de tipo antropológico, de las condiciones sociales y culturales de las comunidades en estudio y de las distintas fases del proceso pedagógico en las escuelas bajo consideración. En éstas se aplicó también una prueba de evaluación de comprensión de lectura. La misma fue llevada a cabo por maestros que previamente fueron familiarizados con los alumnos y el medio local.

A lo largo de todo el proceso de investigación se contó con la colaboración de las autoridades educativas nacionales y provinciales, de las organizaciones vecinales y, fundamentalmente, de los docentes de escuelas rurales involucrados tanto en la encuesta como en las observaciones.

Como continuación de las actividades del proyecto ECU/78/023 una investigación similar está siendo aplicada, en el momento de editarse esta publicación, a escuelas de la zona de la Costa de Ecuador, con el objetivo de identificar problemas socio-pedagógicos que afectan el rendimiento educativo, pero que al responder a un contexto cultural relativamente homogéneo sin problemas de culturas indígenas y de bilingüismo, pueden expresar con mayor nitidez aspectos educativos que la situación en la Sierra tiende a oscurecer por el peso de la heterogeneidad cultural.

I. CONTRADICCIONES SOCIALES Y ACCION EDUCATIVA

Una comprensión adecuada de la situación educativa en las áreas rurales ecuatorianas - más específicamente, en la Sierra - exige asumir como punto de partida el reconocimiento de los rasgos más importantes del momento histórico por el que atraviesa el proceso de desarrollo social del país. En términos generales, parece evidente que en las últimas décadas se ha producido una quiebra del equilibrio tradicional en esta región y todavía no se han consolidado con precisión los parámetros sobre los cuales podría asentarse el nuevo modelo. En ese marco, es evidente la existencia de múltiples contradicciones en el conjunto de la estructura social, que están afectando el proceso educativo y que - en definitiva - le otorgan las características que lo definen. Estas contradicciones se expresan tanto en las instituciones y en sus funciones como en los actores que participan en ellas; ante cada situación concreta, es posible identificar los elementos contrapuestos y las formas a través de las cuales esas contradicciones determinan, finalmente, una escasa efectividad en el cumplimiento de los propósitos manifiestos y un significativo desconocimiento de las funciones reales que se están desarrollando.

Con un propósito meramente analítico, se especifican a continuación seis grandes órdenes de contradicciones que - obviamente - tienen entre sí una vinculación muy estrecha y deben ser comprendidos globalmente. Dados los propósitos de este estudio, se ha focalizado el interés en aquellos aspectos más pertinentes a la tarea escolar, lo cual no significa desconocer que las otras dimensiones (económica, cultural, política, etc.) deberían ser objeto de análisis más profundos que los efectuados en este trabajo.

Sociedad segmentada y escuela universal

La contradicción institucional más notoria es la existente entre una sociedad que corresponde a una solidaridad segmentada y una escuela que se propone dar las bases para la integración orgánica de la sociedad. A lo primero corresponde una relación 'estamentaria' que, en la Sierra ecuatoriana, se da básicamente entre grupos indígenas y no indígenas. En este sentido la línea de separación tiene como rasgo eminente una barrera cultural-histórica que si bien ha sido base para una estructura económica y una relación de explotación, no se confunde con ésta y tiene pervivencia más allá de las condiciones económicas que la generaron. Ese carácter es posteriormente reforzado por una socialización diferencial, que establece el estereotipo de conducta para quienes son blancos y para quienes son indígenas. El estereotipo que signa las relaciones raciales se basa en una experiencia histórica de relaciones entre colonizadores y colonizados, entre dominadores y dominados, que tiene más de cuatro siglos de existencia. A lo largo de ellos, los criterios de discriminación implícitos en el estereotipo sobre lo indígena se han ido consolidando, en especial, porque las condiciones discriminantes colocaron a la población indígena en una situación objetivamente inferior a la de la población blanca.

Desde cierto punto de vista, podría sostenerse que las relaciones de discriminación aseguran el cumplimiento del paradigma de la profecía cumplida. Aplicado

a este caso, el paradigma establece que los grupos blancos dominantes han tratado a los grupos indígenas de forma tal que la inferioridad que les adjudicaban y que justificaba el trato discriminatorio se ha vuelto real, lo cual da razón a la profecía y refuerza la vigencia de las actitudes discriminatorias.

Sobre una estructura social de este tipo, la implantación de la escuela pública, gratuita y universal responde a supuestos de naturaleza completamente diferente. La escuela - en tanto institución socializadora - ha sido tradicionalmente patrimonio del segmento 'blanco' de la sociedad. Sin embargo - y tal como ha podido apreciarse tanto en este estudio como en trabajos de carácter más global ^{1/} - la expansión escolar en el área rural durante las últimas décadas ha tenido un ritmo particularmente intenso. La extensión de la escuela hacia el segmento inferior de la sociedad plantea, en no pocos sentidos, contradicciones evidentes. Como se sabe, el desarrollo de la institución escolar ha estado vinculado históricamente al desarrollo de la democracia y a la jerarquización del individuo como sujeto jurídicamente dotado de los mismos derechos y obligaciones que cualquier otro individuo. En las sociedades occidentales los conceptos de ciudadano y de educando evolucionaron en forma paralela. Sin embargo, ambos son abstracciones que encubren y mistifican la existencia de sujetos pertenecientes a grupos específicos y que, en virtud de dicha pertenencia, tienen acceso desigual al poder, a la cultura y a los bienes, incluyendo entre los bienes tanto a los materiales como a los simbólicos; entre estos últimos, el dominio del lenguaje, en tanto vehículo del desarrollo intelectual, adquiere una importancia educativa considerable. Pero la abstracción de ambas categorías responde al intento de establecer, al menos en un plano formal, la igualdad entre todos los miembros de una estructura social. Este intento se manifiesta, en lo político, a través del derecho que cada hombre tiene al voto, y en lo educacional en que todo niño es considerado un educando. En este sentido, el objetivo manifiesto de la escuela universal es homogeneizar a quienes, si bien son diferentes, deben ser tratados como iguales y se les intenta formar como tales en la primera edad de la vida. Obviamente el intento tiene cierto grado de verosimilitud cuando la distancia que media entre los grupos sociales puede ser tratada en términos de discontinuidad y no en términos de categorías, no sólo diferentes sino intrínsecamente subordinadas unas a las otras y separadas por barreras frecuentemente infranqueables.

En resumen, la contradicción institucional a la que se hace referencia es la que existe entre un sistema social basado en la discriminación racial y la acción homogeneizadora de la escuela.

Homogeneidad cultural e integración subordinada

Los indígenas no sólo son un grupo social de condiciones objetivas inferiores sino que, fundamentalmente, son integrantes de un grupo social y étnico con una cultura originaria que ha sobrevivido durante cuatro siglos a la cultura impuesta por el dominador. En condiciones de deterioro evidente, estos grupos han logrado mantener cierto nivel de identidad cultural que se manifiesta en múltiples indicadores, entre los cuales el lenguaje es el más relevante. La conservación del lenguaje ha sido producto de un doble juego de factores. Por un lado, la voluntad de identidad cultural de los grupos indígenas que tendieron

a conservarlo. Por el otro, en cambio, la peculiaridad del desarrollo capitalista en la región, que no requirió la incorporación socialmente activa del conjunto de la población. La no-castellanización y el analfabetismo - especialmente de las mujeres - fueron una de las vías más importantes para mantener el aislamiento tanto cultural como productivo de las comunidades indígenas.

Si bien no es posible indicar la dimensión cuantitativa exacta de este fenómeno, es obvio que porcentajes importantes de la población infantil de las provincias de la Sierra de Ecuador llegan a la edad escolar en situación de monolingüismo quechua o de bilingüismo incipiente. El sistema escolar, por su parte, tiene como función prioritaria el logro de la integración nacional.

Una de las formas de promover dicha integración consiste en castellanizar a todos los niños y hacerlos partícipes del mismo código oficialmente asumido por el Estado. Pero en la implementación de estos propósitos integradores - expresión manifiesta de la política - se aprecia la minusvalía y la subordinación en la que se ubica a la cultura indígena original - expresión subyacente de la política - con lo cual se ha llegado a la negación lisa y llana de la existencia de una población en edad escolar que no habla la lengua española.

Parece obvio que para una instrumentación correcta de cualquier política de castellanización es necesario el conocimiento de la lengua no castellana de los educandos, de la misma forma que - desde el punto de vista de la integración nacional - el conocimiento de la cultura de la población indígena garantizaría resultados más efectivos en las políticas de fusión.

Sin embargo, la presencia de la masa poblacional indígena ha constituido una suerte de negación de la sociedad nacional que se quiere conformar y la respuesta educativa no explicitada en forma conciente y teórica ha sido negar la negación, es decir, actuar como si la negación no existiera.

Las manifestaciones más evidentes de este comportamiento en el ámbito del sistema escolar son, entre otras: a) la homogeneidad de la curricula para provincias con predominio de población indígena y la que rige para el resto del país, previéndose implícitamente que el maestro pueda cumplir satisfactoria y simultáneamente con la tarea de castellanización de los niños y el aprendizaje de los contenidos generales incluidos en los planes y programas regulares; b) la homogeneidad en la formación de los docentes que deberán desempeñarse en medios urbanos de tipo occidental y en medios rurales y de tipo indígena; obviamente, esta homogeneidad está basada en el dominio de los valores y las necesidades de los medios urbanos y la consecuencia más evidente de todo esto es que el docente carece de los conocimientos mínimos sobre cultura y lenguaje vernáculo que le permitan tener éxito en el proceso de castellanización y de aprendizaje general 2/.

Pero la imposición cultural que caracteriza el proceso pedagógico está afectada no solo por el desconocimiento de la cultura de los destinatarios del proceso, sino también por la contradicción entre las pautas culturales que difunden los distintos agentes de socialización. En este sentido, parece evidente que un conjunto significativo de las pautas de socialización secundaria que impone la escuela no se integra en forma coherente con las pautas que definen la socialización primaria operada en el seno de la familia.

Lamentablemente, es poco lo que se conoce acerca de los contenidos de la socialización familiar y de los cambios que está sufriendo en función de los procesos de apertura y de descomposición de las instancias sociales tradicionales. La perspectiva de este trabajo - centrada fundamentalmente en la escuela - no permite profundizar este aspecto más que en la dinámica de la socialización escolar. El choque cultural que se produce en el aula y su significación con respecto a los resultados del proceso pedagógico será analizado en los puntos siguientes; por ahora sólo se indicarán algunas ideas generales que permitirán encuadrar esa dinámica en el marco global en el cual se insertan.

En primer lugar, es evidente que las comunidades indígenas no constituyen una categoría homogénea ni desde el punto de vista cultural ni desde la perspectiva de su inserción en la sociedad global. A título indicativo y sin pretender que constituya una categorización exhaustiva, podrían señalarse las siguientes situaciones:

a) comunidades indígenas que han efectuado un proceso de adaptación a la sociedad dominante que les ha permitido integrarse económicamente, adquirir un nivel efectivo de bilingüismo y cierta capacidad de sustituir elementos culturales propios por otros de tipo occidental sin perder por ello su identidad cultural. Este proceso parece haber sido acompañado por una creciente diferenciación interna que estratifica a la población sobre la base de criterios cada vez más semejantes a los vigentes en la sociedad global. El ejemplo más notorio de este tipo de comunidades lo constituye, en el caso ecuatoriano, el de los indios otavaleños.

b) comunidades indígenas en proceso de integración con la sociedad global. Se trataría de grupos a los cuales ciertas condiciones específicas les han permitido tener un 'proyecto', que les permite en cierta forma controlar el proceso de cambio. En este caso se ubicarían aquellos grupos indígenas relativamente integrados que han tenido oportunidad de recibir tierras y organizarse en cooperativas con cierta viabilidad económica, grupos de indígenas que controlaron la presión poblacional bajo formas de trabajo para algunos de sus miembros en las ciudades y otras áreas rurales, permitiendo que los remanentes en la comunidad no se pauperizaran al extremo, y que incluso recibieran ingresos de los emigrantes temporarios o definitivos. En esta categoría, al igual que en la anterior, la socialización anticipatoria para la nueva fase a cumplir se manifiesta entre otras cosas, en una demanda activa e instrumental de educación, en la organización social interna vigorosa en relación con la obtención de tierras o de servicios y en la capacidad de tener gestores propios del grupo para la intermediación con las autoridades.

c) comunidades indígenas en situación de aislamiento. Es el caso de ciertos grupos protegidos por la difícil accesibilidad a sus tierras, que han bloqueado el ingreso de actores provenientes del mercado nacional, incluyendo al educador.

La vinculación externa está controlada por la comunidad, que la define como una vinculación de adentro hacia afuera y no de afuera hacia adentro.

Se trata de un aislamiento intencional que intenta proteger no sólo la supervivencia material sino también la identidad cultural. Esta situación expresa - desde el punto de vista de la sociedad global - la escasa necesidad de integrar

al grupo indígena en calidad de fuerza de trabajo y - desde el punto de vista de la comunidad indígena- el alto grado de conciencia acerca del rechazo y sus consecuencias, entre las cuales es posible mencionar la continuidad del monolingüismo, aceptando sólo el bilingüismo para aquellos encargados de comunicarse con el exterior. La viabilidad de esta alternativa está, además, en función del grado de aislamiento físico en que se encuentra la comunidad. Sin embargo, a largo plazo es una alternativa poco viable.

Esta última categoría no tiene contacto con el sistema educativo en forma directa, pero sí lo tiene a través del sistema cultural, porque basta la presencia de algunas comunidades de este tipo para constituir una alternativa teórica de defensa de la integridad cultural por el aislamiento y, en consecuencia, su mera presencia 'testimonial' robustece en aquellas otras comunidades en diverso grado de integración la noción de que puede haber vinculación pero no integración, de que puede haber castellanización pero no socialización en los valores del grupo blanco.

d) comunidades indígenas en situación de expulsión. Se trata, por lo general, de grupos indígenas afincados anteriormente en las haciendas y a quienes la modernización de las relaciones productivas expulsó de las parcelas a las que tenían derecho anteriormente como contraprestación de servicios. Esta situación parece ser la más extendida en el área estudiada por este trabajo y en el punto siguiente se analizan con cierto detalle las características y los efectos de la modernización agrícola. Por ahora sólo interesa destacar que, entre otros efectos importantes, la descomposición de las organizaciones productivas tradicionales, unida al agotamiento ecológico de la región - particularmente intenso en la provincia de Chimborazo - y a la sequía soportada por la Sierra en los últimos años, está provocando el desplazamiento de población hacia los centros urbanos en búsqueda de ingresos mínimos que garanticen al menos la subsistencia. Esos desplazamientos tienen diversas formas pero, en general, parecen afectar principalmente a los hombres y tener carácter temporario.

La migración temporaria de los hombres y el deterioro del conjunto de las condiciones materiales de vida crean, en este grupo, situaciones particularmente complejas con respecto al proceso de socialización infantil. Por un lado, la descomposición de las formas sociales tradicionales coloca la defensa de la identidad cultural en el plano de una necesidad básica ya que, de otra manera, la desintegración del grupo sería total. Por el otro lado, la apertura hacia el mercado urbano y hacia las formas modernas de producción crea la necesidad imperiosa de integrarse culturalmente, en especial a través de la castellanización. En este juego contradictorio, el hecho que la socialización esté fundamentalmente a cargo de la mujer tiene mucha importancia. A pesar de la apertura externa, todo parece indicar que el cambio en el rol femenino dentro de estas comunidades es muy lento; las mujeres siguen siendo masivamente analfabetas y jugando un rol conservador que hace muy difíciles las posibilidades de acortar la distancia o la incongruencia cultural entre la socialización familiar y la socialización escolar.

La heterogeneidad cultural se refleja en el sistema escolar no sólo a través de los contenidos contradictorios de los procesos de socialización. Como se sabe, la heterogeneidad cultural está acompañada por relaciones asimétricas entre los diferentes universos culturales, donde uno de ellos aparece como dominante y

superior mientras el otro juega un rol subordinado e inferior. Esta relación entre los contenidos culturales se refleja en el plano de las relaciones pedagógicas; las relaciones docente-alumno están determinadas por la relación blanco-indígena y el alumno se comporta ante el docente como el indígena frente a la cultura dominante. En este sentido, los datos aportados por este trabajo muestran claramente que el niño rural en general y el indígena en especial, accede a la escuela siendo portador de una definición de cuál debe ser su comportamiento en relación con una autoridad y en relación con un blanco y urbano. Esa definición es muy diferente de la que presupone el sistema escolar concebido para grupos sociales medios e integrados. De acuerdo con esta última, el niño tiene un respeto de sí mismo, sabe que tiene derecho a participar, a preguntar, a aprender, a afirmar su personalidad y a la vez, conoce las normas de respeto que regulan sus relaciones con los otros niños y con la persona que sustituye en la clase el rol de la madre o el padre en el ámbito familiar. La relación con ésta es una proyección modificada de una relación ya conocida a la que está ajustado. El niño indígena descubre que no hay continuidad entre el sistema de relaciones de la escuela y el que rige en su hogar y en su medio. La larga historia de cuatro siglos de dominación racial ha establecido como pauta de comportamiento del indígena la sumisión y la pasividad, lo que es exactamente contrario de la participación activa y de la cooperación que supone el modelo de aprendizaje formal.

En el aula se intersectan dos culturas, una dominante y otra dominada, una integral y otra mutilada, con la consecuencia de que la interacción entre los actores es extraordinariamente baja. Los problemas de disciplina son muy reducidos, porque el niño indígena tiene una actitud de obediencia y de humillación y aún en los casos en que algunos maestros los invitan y exhortan a la participación, el temor a los resultados negativos y el condicionamiento cultural de origen son de tal magnitud que el niño no responde a los estímulos.

Pero el docente que se enfrenta con niños que no comprenden el español, que están sucios, que tienen hambre y que por tanto están distraídos, o faltan y que - en definitiva - no asumen el rol de alumnos tal como teóricamente se lo definiría en el proceso de formación magisterial, genera fácilmente una orientación educativa que privilegia los aspectos formales del comportamiento sobre el conocimiento. El primer esfuerzo del maestro parecería ser tratar de lograr que el educando concreto se comporte como si fuera un educando de un grupo blanco y superior, pero privilegiando notoriamente los rasgos pasivos de la definición del rol de alumno: que sea ordenado, que sepa dirigirse al maestro, que no sea grosero, que sea prolijo, etc. Casi todas esas características son necesarias como condiciones previas para el proceso de socialización y aprendizaje pero su carencia lleva a exacerbar el proceso educativo en torno a su logro e insensiblemente se le presenta al niño como objetivo de existencia la imitación del comportamiento del niño de la otra cultura, y específicamente dentro de esta, de la subculturas de las clases medias y superiores. De acuerdo con la clásica definición de Gabriel Tarde la imitación es un proceso que va de abajo a arriba y de lo externo a lo interno, por lo cual no es de extrañar que el maestro insista en aquellos comportamientos formales y externos que de ser asumidos se presume transformarían al niño rural e indígena en un niño urbano y de posición social media.

Pero como las distancias no solamente son grandes sino que tienen barreras

y obstáculos-enormes, en los hechos a los niños sólo se les puede presentar una mutación de su condición social, lo que obviamente, va acompañado de una negación e incluso desprecio hacia la identidad de la que el niño es portador en virtud de su origen socio-cultural. De alguna forma, la relación entre condición y modelo que tiene el educando es la peculiar de los libros de lectura infantiles de los siglos XVII y XVIII. En ellos hay, por una parte, el príncipe o noble que tiene belleza, dinero, consideración y superioridad y, por la otra, el campesino que es pobre, sucio e ignorante. Como la distancia es inconmensurable, la solución en los cuentos está dada en términos de mutación. Cenicienta se transforma por milagro de fregona en princesa y la calabaza se convierte en carruaje; el milagro da oportunidad de acceder al otro universo y a partir de ese acceso, el amor se encarga de vencer las barreras. El tema es igual cuando se trata del astuto gato con botas que engaña a todo el mundo hasta lograr que su amo, al que libera de todo su pasado con las ropas de campesino, sea encontrado por los nobles y, desnudo en el baño del río, sea confundido con uno de su condición, a partir de lo cual podrá acceder ya por sus méritos individuales a ese universo mágico que es el del grupo lejano y dominante. Pero si la mutación es la forma de saltar la barrera, implícita en los cuentos está la negación de la condición campesina, que no puede ser vista más que como miserable e indigna de toda consideración.

Al igual que en las sociedades segmentarias de la Europa medieval y moderna, la presentación de los modelos de imitación en una sociedad de dualidad etnocultural, como es la ecuatoriana, apareja las mismas alternativas de mutación como única posibilidad, y de desprecio a la condición actual como requisito necesario de la imitación propuesta.

Lenguaje y relación pedagógica

Pero en el marco de la heterogeneidad cultural, uno de los aspectos donde el vínculo pedagógico refleja más claramente la relación asimétrica entre ambas culturas es el relativo a la lengua. Como se sabe, todo proceso educativo se asienta en un sistema de comunicaciones que opera a través de un código lingüístico común a los actores involucrados en el proceso.

En el caso de las escuelas de áreas indígenas, sin embargo, la mayor parte de los docentes desconocen la lengua de los niños y éstos son exclusivamente monolingües quechuas o tienen un bilingüismo de carácter tan incipiente que no les permite establecer más que contactos elementales.

El niño está sometido a la obligación de ajustarse a una situación pedagógica que es intrínsecamente vejatoria y que lo "expone a ataques continuos contra su lengua y, en consecuencia, contra su manera de ser y sus tendencias naturales" 3/.

Esta situación vejatoria se apoya en una serie de elementos que dificultan notoriamente el aprendizaje de la lengua.

En primer término el niño indígena carece de bases para comprender modelos fonéticos que son simples cuando han sido aprendidos como componentes de la propia cultura, pero que se vuelven difíciles de pronunciar cuando no se busca en el proceso pedagógico el correlato con emisión de sonidos conocidos en la

cultura del aprendizaje; en este aspecto, es preciso recordar que las leyes fonéticas y de sintaxis son aprendidas de manera inconsciente y la articulación de sonidos se vuelve difícil de captar cuando se cambia el modelo cultural con el que ella está vinculada 4/.

En segundo término, a través de su lengua materna el niño aprende inconscientemente una red de modelos de comportamiento que cubren las maneras de ser, de sentir, de pensar y de hacer. Esas maneras no concuerdan necesariamente con las que a través de las verbalizaciones y las relaciones interpersonales la escuela trasmite en el proceso de socialización. El niño indígena recibe a través de dos códigos lingüísticos dos transmisiones culturales, cada una de las cuales tiene por objetivo condicionar el comportamiento de los sujetos.

Los efectos de esta socialización contradictoria no son tenidos en cuenta en el proceso pedagógico porque tácitamente se considera que los indígenas no tienen cultura y se confunde la mutilación experimentada por ella con su inexistencia.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta que a través de la lengua materna el niño indígena, al igual que todos los niños, "aprende al mismo tiempo las exigencias de la estructura social en la que está inserto" y por la intermediación "del proceso lingüístico y de sus múltiples consecuencias, la estructura social se vuelve el substrato de la experiencia del niño: cada vez que él habla o escucha, la interioriza más profundamente, lo que diseña su identidad social" 5/. A través del lenguaje el niño identifica su rol y los roles del sistema social a su alcance; el complejo de significaciones del sistema de roles repercute en la persona del niño, que a su vez se desarrolla en el marco de la estructura y la cultura apreñadas a través del lenguaje.

La continuidad y defensa de la lengua y la afirmación de una solidaridad extrema que privilegia al grupo sobre el individuo han sido, en determinadas circunstancias históricas, una forma de protección que adoptaron ciertos núcleos sociales. Pero en estos casos, tanto por la privación cultural como por la función de refuerzo grupal, el lenguaje no incita al desarrollo de la expresión diferenciada y personal; este fenómeno suele ser concomitante con el fortalecimiento de un sistema de roles 'cerrados', que no estimula el desarrollo individualizado sino la conservación y reproducción del grupo a través de los individuos.

En este marco debe ubicarse la definición del rol de la que el niño indígena es portador para contraponerla a la definición teórica del educando que tiene el sistema educativo.

Por una parte mientras el rol de niño indígena supone acciones colectivas, el rol de escolar, por el contrario, tiende a una marcada individualización del aprendizaje y de la evaluación; la lengua y la experiencia social del niño indígena lo vinculan a lo concreto, mientras la cultura escolar lo encamina hacia la conceptualización y la abstracción. Por ello no son extrañas ni la pasividad resultante en el niño ni tampoco la frecuencia con que el educador intenta sortear esta contradicción haciendo del proceso pedagógico un conjunto de ejercicios repetitivos practicados en forma grupal por los educandos.

Pero por otra parte se plantea el problema de la coherencia en el desempeño del rol por parte del niño. Las demandas de ambos sistemas no sólo son diferentes sino contradictorias. Desde las pautas alimenticias (que en la sociedad indígena suponen un proceso de ingestión reiterado frecuentemente y en pequeñas cantidades, mientras en la cultura occidental se limita en la frecuencia y se escinde de las otras actividades de acuerdo a criterios de higiene o de pureza) hasta las formas del comportamiento afectivo, pasando por las normas que rigen los derechos y obligaciones, son discrepantes.

En cuarto término, el sistema escolar está inscripto dentro de una pauta común a las sociedades de origen europeo, consistente en que el principio básico de la organización social es la acumulación, que se traduce posteriormente en mayor acumulación y en una satisfacción diferida a momentos posteriores de la presente generación o a futuras generaciones. Este principio de la acumulación es congruente con el sistema de premios y recompensas que rige la socialización infantil y específicamente el proceso escolar, ya que en él se proponen privaciones presentes para lograr determinados conocimientos (bienes) que permitirán una acumulación posterior de la cual se desprende una determinada realización futura (goce), y el ajuste del educando a dicha pauta es gratificado con ciertas recompensas.

Sin desmedro del proceso de integración a las pautas culturales occidentales, una indagación sobre la cultura indígena seguramente podría aportar indicaciones de que las recompensas jerarquizadas son las que expresan entrega y agasajo al grupo, aunque ello implique un sacrificio de los bienes. Al menos, tanto la importancia que aún tiene la 'minga' - trabajo o acción colectiva - en las comunidades quechuas de Ecuador, como la tradición de las fiestas dadas al pueblo por el 'mayordomo' 'varayok' o personero con sacrificio de sus recursos, sugiere que los sistemas de gratificaciones pueden ser diferentes 6/.

No es extraño, en consecuencia, que la escuela manifieste la afirmación de los universos culturales opuestos de maestro y alumno - como se anota posteriormente el maestro se manifiesta más discriminador en términos culturales en la relación en el aula que con la comunidad - y que exprese más que la comunicación la ruptura pedagógica.

Expansión educativa y deterioro material

La expansión del sistema educativo en el área serrana aparece más como producto de la descomposición de la economía campesina que como producto del crecimiento económico. Dicho en otros términos, son los efectos destructores de la modernización agrícola y no sus demandas en cuanto a la calificación de la mano de obra, los que provocan la expansión educativa.

Los análisis acerca del proceso de modernización agrícola muestran que la estructura tradicional basada en la hacienda está sufriendo transformaciones que no conducen necesariamente a la salarización del conjunto de la población activa que abandona las 'relaciones precarias' anteriormente existentes. El surgimiento de modernas empresas agrícolas coexiste con la expansión de experiencias cooperativas y, fundamentalmente, con la subsistencia del minifundio. La escasa produc-

tividad de éste último, la baja capacidad de absorción de mano de obra de las empresas modernas y el aumento de la presión demográfica crean condiciones en las cuales el subempleo y la migración son las constantes más recurrentes.

Pero como el trabajo no es permanente y los ingresos son muy bajos, el grupo familiar permanece en la región original trabajando bajo formas minifundistas o comunitarias y a él retornan los jefes de familia u otros miembros que salen a trabajar a las ciudades o a los cultivos zafrales de la costa del Pacífico.

La mayor parte de los estudios sobre la acción educativa en el medio rural han apuntado a señalar las funciones que cumple la escuela en relación con el cambio social. Sin embargo, la validez de sus propuestas se basa en el supuesto de que la población reside en forma estable. El caso que nos ocupa, en cambio, es un caso donde las demandas educativas se producen en un contexto de apertura social hacia los centros urbanos del resto del país, de descomposición de las formas económicas y sociales tradicionales y de fuerte presión migratoria. En este contexto, la alta motivación de los padres por la educación de sus hijos se explica por el hecho de que la escuela es percibida fundamentalmente como una agencia donde es posible obtener la castellanización indispensable para vincularse con el mercado de trabajo urbano. Es importante, sin embargo, no perder de vista que la escolarización se da en un marco donde las condiciones de las familias para dar apoyo a la socialización y el aprendizaje de sus hijos en las instituciones educativas están notoriamente deterioradas. Este deterioro afecta no sólo a las condiciones materiales sino también a las culturales. En el punto anterior se señaló la importancia que tiene la ruptura de la organización familiar sobre el proceso de socialización infantil. A este factor puede sumarse el deterioro relativo que, en términos más estrictamente educativos, se advierte en los últimos años. Los datos censales permiten apreciar claramente este fenómeno. Según el censo de 1962, el 10,8% de la población mayor de diez años era analfabeta en el medio urbano, mientras que en el medio rural ese porcentaje subía al 43,9%. El censo de 1974 mostró que los índices de analfabetismo habían descendido al 8,7 y 36,5% respectivamente. La distancia relativa entre ambos se mantuvo prácticamente inalterada entre los dos censos, ya que mientras en el primero había 406 analfabetos serranos por cada 100 urbanos, en el segundo la proporción era 420 por cada 100. Pero mientras en 1962 el analfabetismo urbano era una media resultante de dos extremos (5,6 analfabetos en el tramo 15-19 años de edad frente a 43,2 en el tramo mayor de 65 años), en la Sierra las distancias eran entre el 30,4 para los jóvenes y el 65,6 para los mayores. En otras palabras, mientras en el medio urbano había ocho analfabetos viejos para cada analfabeto joven, en la Sierra había dos por cada uno. En 1974, si bien las relaciones mejoraron para ambas zonas, las distancias relativas tendieron a empeorar para la Sierra. En las ciudades se contabilizaron seis veces más analfabetos entre los mayores que entre los jóvenes, en tanto que en la Sierra sólo había tres veces más analfabetos medidos por esta relación. Mientras el analfabetismo ha desaparecido prácticamente en la población joven urbana menor de 25 años, en la Sierra afecta a uno de cada cuatro.

La situación es aún más grave en el caso de las provincias con población indígena, como Chimborazo, por ejemplo. En el año 1974, el 39,9% de la población ubicada en el tramo de edad 15-19 años era analfabeta; este porcentaje es muy superior al analfabetismo que ostentaba la población urbana mayor de 65 años (24,4%). Dicho de otra forma, los jóvenes de Chimborazo tienen un retraso de

más de medio siglo en cuanto a la condición de alfabetismo que ostentan sus iguales ecuatorianos urbanos mayores. Es decir que actualmente ellos tienen menor nivel educativo que el obtenido por los habitantes urbanos en la década de 1920.

El deterioro que implica esta situación no puede apreciarse sólo a través de indicadores estadísticos. El principal factor de deterioro lo constituye el hecho más general según el cual mientras los analfabetos del pasado actuaban en una sociedad predominantemente analfabeta (y por lo tanto su exclusión era menos visible), los analfabetos del presente deben actuar en una sociedad donde los instrumentos de producción y los medios de comunicación tienden cada vez más a suponer el dominio de la lecto-escritura.

Papel reproductor y papel innovador de la acción escolar

En términos generales, las diferentes conceptualizaciones de la acción pedagógica escolar coinciden en señalar que su función social es claramente reproductiva. La escuela reproduce tanto los contenidos de una determinada constelación cultural (valores, normas, etc.) como las relaciones sociales fundamentales que esa cultura admite entre sus miembros. En este sentido, la acción pedagógica escolar es una continuación de otras acciones pedagógicas, básicamente de la ejercida por la familia. Su efectividad, por lo tanto, está en función de la coherencia que mantenga con el resto de las acciones pedagógicas y, más específicamente, con la posibilidad de que sus sanciones sean verificadas socialmente en los contextos extraescolares. El papel reproductivo de la escuela supone, en definitiva, un cierto nivel de homogeneidad cultural que haga posible tanto el vínculo pedagógico como su efectividad.

En el caso de la acción pedagógica ejercida por la escuela en el ámbito rural - y con mayor intensidad en los ámbitos rurales indígenas - el rol reproductivo de la escuela está sujeto a dos posibles alternativas: o la distancia con respecto al resto de las acciones pedagógicas ejercidas a nivel social (la heterogeneidad cultural) es tan significativa que pierde toda eficacia o, si logra finalmente alguno de sus propósitos, cumple un papel claramente innovador con respecto al contexto social que la rodea.

Los ejemplos de disparidades y contradicciones entre la socialización escolar y la extraescolar son abundantes y una investigación antropológica que se propusiera este análisis arrojaría resultados llamativos. De la misma manera que en los puntos anteriores, tampoco en este caso se puede hacer referencia a la socialización extraescolar como una categoría homogénea. Si se consideran las expectativas familiares con respecto a la escuela, es posible distinguir por lo menos tres grandes situaciones:

a) Los que sólo aspiran a la castellanización, reservando a la familia y a la comunidad la función de socializar en normas y valores y que no sólo no esperan nada más allá de la castellanización y de los conocimientos instrumentales, sino que rechazan en forma activa los valores que la escuela está transmitiendo por considerarlos atentatorios hacia los propios de la comunidad indígena,

b) Los que no tienen capacidad cultural para elegir entre los diferentes tipos de contenidos escolares y cuyo grado de dependencia y necesidades es tan alto que confían mágicamente en que la escuela opere una mutación de sus niños y los transforme en 'ecuatorianos' con lo que sus destinos individuales podrán ser cualitativamente diferentes de los de sus padres.

c) Los que encontrándose en una situación superior dan el máximo apoyo a la acción escolar como vía de 'occidentalización controlada', no temiendo los efectos en materia de valores porque el grupo se siente lo suficientemente sólido como para preservar los originarios y construir una personalidad que apela a uno u otro tipo de valores y normas según el contexto en que se encuentra.

La pregunta que surge de inmediato ante tal situación es la siguiente: ¿Puede haber un real proceso pedagógico en una condición de esta naturaleza? Dicho de otra forma, ¿cómo funciona una relación pedagógica cuando la escuela teóricamente trasmite un modelo cultural, mientras los padres envían a sus hijos a recibir ciertos beneficios de ese modelo sin simultáneamente estar dispuestos a renunciar a sus modos de pensar, de actuar y de vivir?.

Pero el problema no es sólo de la relación pedagógica y de los resultados en términos de socialización, sino que se presenta un aspecto - que se desarrolla en el análisis de textos - consistente en que la escuela está proponiendo un modelo de promoción social y de mejoramiento individual vinculado con una concepción de sociedad regida por la discontinuidad entre estratos y no de barreras entre etnias, por la posibilidad de logros en base al esfuerzo individual y no de situaciones adquiridas por nacimiento, de sociedad regida por la democracia y no por las relaciones autoritarias, de la nacionalidad ecuatoriana y no de la comunidad local indígena, de la igualdad ciudadana y no de la relación clasista, etc. Poco importa saber si estos valores tienen vigencia efectiva en la sociedad, pero su mera presentación constituye un factor de innovación en relación con las interacciones sociales tradicionales y más aún, las propuestas pueden ser percibidas como un factor de desestabilización de las relaciones sociales asociadas a la discriminación étnica y a la explotación campesina. En este sentido la escuela está cumpliendo un papel innovador en relación con los valores internalizados por los grupos indígenas (obediencia y fidelidad al poderoso, respeto a la tradición y a la enseñanza de los dioses o de los antepasados, fatalismo, etc.), pero también un cuestionamiento permanente a lo que son las prácticas sociales en las que se desenvuelven las familias de los escolares.

Bajo esta perspectiva, la transmisión de valores congruentes con una sociedad democrática plural capitalista que realiza la escuela, constituye un importante factor de cambio, no mensurable en términos de éxitos en alfabetización o aprendizaje sino en términos de la modernización de los modos de pensamiento y, con mayor precisión, en términos de potencial cambio social 7/.

Especialización e indiferenciación funcional de la escuela

La escuela - especialmente la escuela primaria - es un producto relativamente tardío en el proceso de diferenciación institucional de la sociedad. Sin entrar

en un análisis histórico y sociológico detallado, es evidente que su función está socialmente definida en términos específicos: por un lado, el eje de su actividad está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por el otro, su papel tiene que ver con la distribución social del conocimiento que se opera en toda sociedad. Pero sea cual sea la amplitud de lo que se enseña y de los destinatarios del proceso de enseñanza, no cabe duda de que la institución escolar está montada - y esto es tan obvio que puede parecer banal mencionarlo - alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en los ámbitos rurales esta situación no es tan obvia. En ellos, la diferenciación institucional es mucho menos significativa y la escuela tiende a asumir prácticamente la representación del Estado en su conjunto. En un contexto de este tipo, la función de enseñanza-aprendizaje pierde su carácter central dentro de la institución, lo cual se refleja claramente en la actividad que desempeña el docente dentro de ella. Por un lado, y en virtud principalmente de la ausencia de un código lingüístico común, la interacción productiva con los alumnos desde el punto de vista del aprendizaje es muy limitada. Pero por el otro, las exigencias de la comunidad y su propia receptividad ante estos reclamos, conducen a que el docente tenga una presencia importante fuera de la escuela, que contribuye a reducir aún más las posibilidades de intercambios de aprendizaje con los alumnos.

En este sentido, las exigencias de la comunidad confirman la hipótesis según la cual la escuela no aparece como una institución especializada sino como una institución que resume la presencia del Estado. Los vecinos se acercan a ella (y al docente) en búsqueda de solución a una gama muy amplia de problemas entre los cuales los relativos al éxito escolar de sus hijos no ocupan un lugar prioritario.

En la mayor parte de los casos, esta indiferenciación funcional es producto más bien espontáneo de la dinámica particular que se establece en cada comunidad. Dicha dinámica depende fundamentalmente del grado de conciencia y organización de los vecinos y del tipo de maestro que actúe en la escuela. En este sentido, así como los alumnos y las comunidades no constituyen categorías homogéneas, tampoco los docentes pueden ser considerados como tales.

Análiticamente, podría considerarse la existencia de por lo menos cuatro tipos distintos de docentes: a) docente motivado por un alto grado de compromiso político; b) docente que actúa fundamentalmente orientado por un compromiso de tipo técnico; c) docente orientado hacia el logro individual; y d) docente en situación anómica. Los resultados de este estudio no permiten apreciar el peso de cada una de estas categorías dentro del conjunto de los docentes ni el peso de cada uno de estos rasgos en cada docente en particular. Un análisis de ese tipo debería ser objeto de un trabajo especial que requeriría, a su vez, de una metodología apropiada. Sin embargo, es posible señalar las características más generales de cada uno y el tipo de dinámica que establece con la comunidad.

El maestro orientado por el compromiso político, obviamente, asigna a la acción comunal una importancia crucial. Su compromiso puede estar en función de convicciones acerca de la necesidad de movilizar la masa de población rural hacia un cambio estructural que asegure la eliminación de las condiciones de marginalidad, pobreza, etc., o, en cambio, puede estar en función de expectativas

políticas propias en virtud de las cuales el contacto con la comunidad le brinda cierta base de sustentación y representatividad nada desdeñables en ciertas coyunturas históricas. El tipo de vínculo cambia notoriamente en uno u otro caso, pero lo central es que - en ambos - la tarea específicamente escolar pasa a segundo plano.

El maestro orientado por el compromiso técnico es generalmente un docente que privilegia el trabajo escolar y que trata, eventualmente, de establecer contactos con la comunidad a partir de las exigencias de la tarea escolar. En este caso, el vínculo con la comunidad es percibido básicamente como una forma de tender a superar las limitaciones sociales de la acción pedagógica.

El docente orientado hacia el logro individual es, en cambio, un tipo de docente que encara el trabajo en la zona rural como una etapa transitoria y obligada en el camino hacia un empleo urbano. Este docente, por lo general, comparte su actividad con estudios superiores que - además de garantizarle a mediano plazo un cambio profesional - le permiten ascender escalafonariamente con mayor seguridad que la eficiencia técnica en su labor dentro del aula. En este caso, la actitud del docente hacia la comunidad es mucho más pasiva y subordinada que la señalada en los casos anteriores; aquí, todo pasa a depender de las presiones del vecindario que son atendidas más que por iniciativa y decisión propia, por las consecuencias negativas que su desconocimiento podría acarrear en el futuro desarrollo profesional del docente.

El docente anómico representa una categoría donde se incluyen aquellos que no tienen compromisos políticos o técnicos y que han descartado la alternativa de una carrera burocrática. La experiencia de reiterados fracasos tanto en las posibilidades de carrera personal como en lo relativo al desarrollo de su tarea docente lo inclinan a percibir con escepticismo la labor que desarrolla, a no creer en los valores y normas recibidas durante la socialización profesional, pero al mismo tiempo sin energía para postular alguna alternativa que brinde sentido a su acción.

El análisis de la acción de estos diferentes tipos de docentes debería ser cruzado con los distintos tipos de comunidad que se mencionaron anteriormente; de esa forma se dispondría de un cuadro relativamente completo acerca de la interacción docente-alumno-comunidad en los diferentes contextos existentes. Si bien este estudio no está en condiciones de ofrecer un cuadro de esa naturaleza, permite al menos sostener que - en la Sierra - lo habitual es que la escuela (y el docente) dediquen un tiempo escasamente efectivo a la tarea de enseñanza-aprendizaje. El docente dedica buena parte de su jornada a la atención de demandas comunales que no se vinculan necesariamente con el trabajo escolar. Esta dinámica particular modifica sustancialmente el rol institucional de la escuela. Para los alumnos, la asistencia escolar comienza a tener sentido más en función de aspectos afectivos y de socialización general (recreación, compañía de sus pares, etc.) que en función del aprendizaje; para los docentes, el desempeño del cargo se aleja casi por completo de las expectativas sobre las cuales fueron formados, y para la comunidad, la escuela se convierte en una especie de entidad mágica que resume todas las funciones de intermediación entre sus necesidades y el poder de la sociedad global.

Obviamente, este cambio o esta disparidad entre lo real y lo teórico, entre aquello para lo cual la institución fue diseñada y lo que la realidad le exige, provoca no pocos desajustes, conflictos e incongruencias que, en suma, determinan una escasa efectividad en el cumplimiento de las funciones (cualquiera sea la que se considere) y una alta improductividad de los recursos destinados a ella.

NOTAS

1/ Véase JUNAPLA-Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Desarrollo y educación en el Ecuador (1960-1978). Quito, 1979.

2/ En la formación docente hay tres horas semanales durante dos años para el aprendizaje de la lengua quechua. Esta innovación curricular rige recién desde 1976.

3/ Basil Bernstein: Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et controle social. Tr. Jean Claude Chamboredon. Les Éditions de Minuit. París, 1975, Cap. 1, "Développement linguistique et classe sociale: une théorie sociologique de l'apprentissage", pág. 54.

4/ Véase Edward Sapir: Anthropologie. Traducción de Christian Baudelot. Les Éditions de Minuit, París, 1967, Cap. "L'influence des modèles inconscients sur le comportement social".

5/ Basil Bernstein, op. cit., Cap. 8, "Approche socio-linguistique de la socialisation et essai d'application au problème des aptitudes scolaires", pág. 193-194.

6/ Véase al respecto, José María Arguedas: Señores e indios. Acerca de la cultura quechua. Ed. Calicanto. Buenos Aires, 1976, en especial el artículo "El 'varayok', eje de la vida civil del Ayllu".

7/ Véase Alberto Meister, Alphabetisation et développement. Le rôle de l'alphabetisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation, Ed. Anthropos, París, 1973.

II. ESTRUCTURA SOCIAL Y EDUCACION RURAL

Antecedentes históricos

Tal como se indicó en el capítulo anterior, uno de los hechos más llamativos producidos en el área serrana en los últimos años, ha sido el surgimiento de fuertes demandas educativas por parte de la población y una significativa expansión de la cobertura del sistema. Tanto la aparición de las demandas como la política de oferta educativa por parte del Estado representan novedades notables con respecto a la situación tradicional en esta zona.

Los estudios existentes acerca de la estructura socio-económica serrana coinciden en señalar que - desde las postrimerías del período colonial - dicha estructura estuvo basada en el denominado 'sistema de hacienda', cuyo largo y complejo proceso de constitución supuso la mezcla de dos sistemas de producción y de dos culturas. La expropiación a las comunidades indígenas de enormes cantidades de tierra, realizada a lo largo de este proceso llegó a expresarse, como bien lo señala Fernando Velasco, en:

"(...) Un altísimo control que ejercían las haciendas sobre el conjunto de recursos naturales de la región, y como contrapartida, un déficit crónico del resto de la población rural que, constantemente, 'asedia' a la hacienda que se constituye así en el 'núcleo radiante' a partir del cual se estructura el campo serrano" 1/.

Aquel control de los recursos naturales y la carencia que de ellos tiene la población campesina permitían el funcionamiento de relaciones mediante las cuales los terratenientes obtenían rentas en trabajo, tanto de los campesinos que explotaban parcelas - huasipungos - dentro de las haciendas, a cambio de trabajar entre cuatro y seis días a la semana en beneficio del patrón; como de los campesinos agrupados en las comunidades aledañas y obligados a pagar con su trabajo el usufructo de pastos, agua, caminos, etc. Los campesinos que en calidad de 'arrimados' compartían los huasipungos y los campesinos 'libres' eran empleados en las haciendas y retribuidos con un jornal diario.

El sistema de hacienda coexistía con algunas comunidades indígenas que se mantuvieron en una situación de relativo aislamiento y funcionaban sobre la base de una estructura productiva particular, caracterizada por la prevalencia de elementos organizacionales similares a los que existieron antes de la Conquista.

Pero la dinámica del agro serrano no puede entenderse sino como parte integrante del sistema productivo nacional. En función del mercado internacional se había constituido en la costa una forma distinta de producción, impulsando la difusión de relaciones salariales. Esta forma de producción determinaba el carácter de la economía nacional. Así, con todo su anacronismo, la estructura agraria serrana estaba supeditada a las necesidades y a la dinámica de la costa, donde se desarrollaba la agroexportación. Es más, tal anacronismo resultaba funcional para la economía del país: la vigencia de relaciones 'serviles' en la sierra permitía el abastecimiento del mercado interno con una producción de bajo costo y, al mismo tiempo, aseguraba el control de una abundante fuerza de trabajo para la cual no existían mayores posibilidades de empleo productivo.

En el marco de estas condiciones, las posibilidades reales para el desarrollo de la educación básica rural eran prácticamente inexistentes. Para los sectores terratenientes - en tanto su interés principal con respecto a la población radicaba en su sujeción como fuerza de trabajo siempre disponible - la educación carecía de importancia; aun más, podía ser considerada como un factor desestabilizador de las relaciones vigentes entre la hacienda y la población campesina; en ningún momento estuvieron dispuestos ni a apoyar iniciativas educacionales ni, mucho menos, a proponerlas.

Para la población campesina, la escolarización era un elemento ajeno tanto a los requerimientos productivos como a sus esquemas culturales. El sistema de hacienda se basaba en la utilización de formas productivas tradicionales para las cuales no se requería una fuerza de trabajo escolarizada y, al mismo tiempo, permitía que continuaran en vigencia las pautas de socialización propias de la cultura original. Dichas pautas, centradas en la familia, la mujer y los ancianos, no incluían, obviamente, la participación de la escuela.

El papel desestabilizador de una eventual difusión del sistema escolar en el ámbito rural serrano fue percibido claramente por los sectores que pugnaban en la lucha por el poder en el plano nacional. No es casual, por ello, que todas las iniciativas en este sentido hayan surgido de los sectores liberales cuya inserción era básicamente urbana. Este origen, si bien era el único posible para estas iniciativas, constituía al mismo tiempo la limitación más seria para su concreción. En última instancia, al no responder a los intereses de ninguno de los sectores sociales que se desenvolvían dentro de la estructura del agro serrano, no pasaron de ser expresiones legales de precaria implementación.

Las primeras tentativas en este sentido tuvieron lugar en el marco de la revolución liberal de principios de siglo. El acceso al poder de estos sectores implicó un sostenido proceso de secularización que se tradujo - en el ámbito del sistema educativo - en la implantación de la educación laica, obligatoria y gratuita. El artículo 17 de la ley de Instrucción Pública de 1913 establecía, con respecto a la educación rural, la obligación de los propietarios de tierras donde se reunieran veinte o más niños provenientes de los dependientes o jornaleros del predio, de sostener una "escuela mixta de tercera clase para los alumnos de uno y otro sexo". Esta disposición - en la medida en que hacía depender su éxito de la iniciativa de los propietarios del predio - fue de difícil ejecución y en buena parte de los casos los establecimientos creados tuvieron una existencia limitada y precaria 2/.

La preocupación por la educación rural se manifestó también en el plano de los docentes. En este período se crearon las Escuelas normales rurales en casi todas las provincias, pero también ellas sufrieron la carencia de apoyo material y su desenvolvimiento tuvo grandes dificultades 3/.

Algunos años más tarde, durante la presidencia del General Alberto Enríquez (1937-1938) se dictó la ley de Educación Primaria y Secundaria. En ella se reafirmaron los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicismo de la educación básica y se postulaba - con respecto a la escuela rural - un objetivo básico de "promoción social". Las escuelas rurales - sostenía el texto de la ley - deberán tener un espíritu esencialmente agrícola e industrial, procurando

capacitar al campesino para el aprovechamiento de los recursos naturales y para las formas de organización cooperativa. A su vez, la ley retomaba el problema de las "escuelas prediales" establecidas por la ley de 1913, pero reemplazaba el sistema de financiamiento directo por un impuesto proporcional a la extensión de los predios.

Los propósitos innovadores y desestabilizadores asignados a la difusión de la escuela en las áreas rurales también se aprecian claramente en los objetivos que esta ley asignaba a las Escuelas normales rurales. Según el artículo 108, estos establecimientos deberían - además de formar profesores eficientes - organizar programas de mejoramiento social y difundir las prácticas cooperativistas.

Obviamente, la realidad estaba lejos de estos postulados. Los sectores liberales que impulsaban estos proyectos carecían de la fuerza necesaria para modificar las condiciones objetivas que trababan - en las áreas rurales - la difusión de la escuela. Y esas condiciones, tal como se señaló antes, se vinculaban tanto con la posibilidad de ofrecer un servicio eficiente como con los requerimientos reales de una estructura productiva que se asentaba en la vigencia de mecanismos de socialización ajenos a la escuela.

El proyecto reformista y los cambios en las condiciones sociales

En las últimas décadas, los cambios producidos en el conjunto de la economía del país afectaron sensiblemente la estructura agraria de la Sierra. El crecimiento de la producción bananera, la ampliación del mercado interno, la urbanización creciente, el impacto de la explotación petrolera, etc., generaron una serie de necesidades y nuevos requerimientos que no pueden ser satisfechos a través de la conservación de las organizaciones productivas tradicionales de la Sierra. Los intentos de cambio fueron particularmente visibles a partir de la década de 1960 y se expresaron en los proyectos de reforma agraria de 1964 y 1973 y en las leyes especiales (Abolición del 'trabajo precario' de 1970 y el Decreto Complementario 1001, de ese mismo año). En conjunto, estas disposiciones tendían a eliminar las relaciones de trabajo tradicionales para sustituirlas por relaciones salariales, a racionalizar la distribución y uso de las tierras y a tecnificar en lo posible la producción.

No es éste el lugar para intentar una evaluación de los resultados del proyecto reformista, pero parece evidente que el proceso de conversión de la hacienda tradicional en empresa agrícola moderna no es un proceso homogéneo; su dinámica está condicionada por una serie de factores tales como la organización preexistente de la producción, la topografía, el clima, la calidad de los suelos, la infraestructura vial y de comercialización, el costo de la mano de obra, los precios de los productos, etc. En la actualidad, es evidente que el sistema de hacienda atraviesa por una fase de reacondicionamientos, pero la obligación - impuesta por el estado - de liquidar las 'relaciones precarias' y reemplazarlas con relaciones salariales no ha conducido necesariamente a la liquidación de aquel sistema; el control ejercido sobre los recursos naturales y sobre la fuerza de trabajo ha permitido a las haciendas enfrentar, a través

de diversas formas, el proceso de modernización. Algunas de ellas fueron afectadas realmente por la reforma agraria y entregadas a cooperativas de campesinos; se trata, por lo general, de las haciendas que estaban en manos del Estado o de aquellas cuyo sostenimiento ya no resultaba rentable para sus propietarios luego de la prohibición de las relaciones precarias. Otras se han convertido en empresas agrícolas con un alto nivel de modernización, la mayor parte de las cuales se reorientaron hacia la ganadería lechera; otras, dada la abundancia de fuerza de trabajo disponible, pueden combinar su utilización pagando salarios bajos y efectuando una limitada introducción de nueva tecnología; otras, por fin, emplean poca fuerza de trabajo y mantienen tierra subutilizada.

En síntesis, lo evidente es que no se ha producido una generalización de las relaciones salariales. La escasa capacidad para generar empleo en las nuevas condiciones de la producción agraria, convierte solamente a una reducida parte de los campesinos en asalariados. Para el resto, las posibilidades ocupacionales y de subsistencia son muy restringidas y se ven amenazadas aún más por la fuerte presión demográfica existente en la región.

En este contexto, es comprensible la subsistencia del minifundio como forma productiva que coexiste con la gran propiedad. Según los datos del Censo Agropecuario de 1974 para el país en su totalidad, el 0,27% de las propiedades eran mayores de 500 has. y ocupaban el 26,6% de la superficie total investigada. Las unidades mayores de 100 has. - definidas como gran propiedad - comprendían 11 mil explotaciones agrícolas y abarcaban alrededor del 48% de la superficie, lo que arroja un tamaño promedio por unidad de 344 has.

En el polo opuesto, se encuentran los propietarios de minifundios (unidades menores de 5 has.), insuficientes para asegurar la subsistencia familiar. En 1954 se contabilizaban 252 mil explotaciones de menos de 5 has. y en 1974, ese número había crecido a 346 mil unidades, con el agravante de que el tamaño promedio por explotación disminuyó de 1,71 has. en 1954, a 1,55 has. en 1974. Las duras condiciones de vida de ese sector de la población se evidencian más si consideramos que, dentro de este mismo estrato, el 42% de predios (más de 145 mil) tienen menos de 1 ha. y ocupan 63 mil has. con una superficie promedio por explotación de 0,42 has. En el caso de la Sierra, la situación tiene las mismas características. En 1974 existían 250.875 unidades menores de 5 has., con un tamaño promedio de 1,45 has. por unidad, mientras que el 45% de esas unidades tenían un tamaño promedio de 0,44 has.

Los indicadores que reflejan las condiciones materiales de vida de la población del minifundio muestran que el deterioro alcanza niveles realmente críticos. Según datos de 1974, el 68% de la PEA rural (981.000 personas) estaba ligado al minifundio y percibía el 30,1% de los ingresos generados en el área, con un ingreso per cápita equivalente a 7.633 sucres (305 dólares). En el otro extremo, las propiedades superiores a las 100 has. involucraban al 1,5% de la población activa (21.000 personas), que percibían el 25,3% de los ingresos totales, con un per cápita de 303.762 sucres anuales (12.150 dólares) 4/. Con respecto a las viviendas, los datos disponibles indican que el 47% de las ocupadas son chozas, ranchos o covachas; el 85% de ellas carecen de abastecimiento de agua mediante red pública; el 87% carece de servicios higiénicos, el 91% no dispone de ningún sistema de eliminación de aguas servidas, el 88%

carece de electricidad, la salud tiene niveles deficientes y la desnutrición, si bien es global, afecta principalmente a los niños 5/.

La alteración de las relaciones sociales de producción, al no estar acompañada por una redistribución de la tierra en beneficio de la mayoría campesina, ha implicado dos consecuencias aparentemente contradictorias pero coexistentes; por un lado, provocó la permanencia de la población en sus minúsculas parcelas, con su propia lógica de funcionamiento y existencia, y por el otro, la necesidad de que parte de esa misma población deba vender su fuerza de trabajo a través del salario en el mercado de trabajo urbano o en otros sectores del mercado de trabajo rural.

Esta particular estructura productiva en el agro se articula coherentemente con la economía 'moderna' tanto urbana como rural. El principal factor de articulación y, por lo tanto, el mecanismo central de extracción de excedentes, gira alrededor de la doble situación señalada en el párrafo anterior. Efectivamente, si se considera que el producto del trabajo del campesino en su parcela es el complemento del salario que percibe fuera de ella y que solo la suma del producto y el salario permiten la subsistencia del núcleo familiar y su reposición constante, las áreas modernas de la economía estarían utilizando fuerza de trabajo a la que no pagan completamente ni su mantenimiento ni su reproducción. Este es, pues, uno de los roles más importantes que está jugando la economía campesina en el desarrollo nacional.

Los cambios operados en la estructura productiva han modificado, obviamente, las condiciones sociales vigentes en las áreas rurales. La extensión de las relaciones salariales genera la desaparición progresiva del tipo de estratificación tradicional, que se basaba en el vínculo que establecía el campesino con la hacienda (huasipungueros, yanaperos, sitiajeros, arrimados, etc.). Progresivamente, se están configurando sectores que se definen no por ese vínculo sino por su posición en el proceso productivo. Estas modificaciones, sin embargo, tienen características peculiares que es preciso destacar. Si bien, por ejemplo, los huasipungueros se han convertido en propietarios de pequeñas parcelas, los jornaleros y otros campesinos han quedado sin empleo seguro y han perdido, además, los 'apoyos' que el hacendado les concedía tradicionalmente. Por otra parte, la tendencia a la tecnificación de la producción agrícola en las explotaciones mayores determina una escasa demanda de mano de obra por parte de las empresas. En última instancia, la forma como se está operando la extensión de las relaciones salariales estaría provocando el empobrecimiento absoluto de la población campesina por un lado y, por otro, el aumento significativo de la marginalidad y el subempleo tanto a nivel rural como urbano.

En este marco, también comienzan a advertirse síntomas de cambio en las formas de organización social. La comunidad campesina subsiste como forma básica de integración, pero en un contexto diferente al tradicional ya que, al imponerse la propiedad individual de la tierra, cambian las bases económicas en las que se apoyaba la organización comunal. Además, este proceso está acompañado por la progresiva ampliación de las funciones del Estado y de su radio de influencia; la presencia del Estado nacional quiebra, en cierto sentido, la autonomía y las formas de solidaridad comunal generando nuevas formas de manipulación y de negociación que, por supuesto, no están de ninguna manera consolidadas.

Una de las expresiones más claras de este proceso de ampliación de la actividad estatal son sin duda alguna, los esfuerzos por escolarizar a la población infantil campesina.

El análisis cuantitativo de la magnitud y limitaciones de esta expansión ha sido objeto de estudios especiales 6/. Estos trabajos pusieron de manifiesto que, si bien los esfuerzos educativos siguen mostrando un sesgo favorable a los centros urbanos y, dentro de ellos, a las demandas de las capas medias, no puede subestimarse el impacto del incremento de la cobertura educativa en las zonas rurales. Dos cuestiones, sin embargo, pueden merecer una consideración más amplia. La primera de ellas se refiere a la correspondencia entre la magnitud de los esfuerzos realizados y los resultados - especialmente los resultados cualitativos - que se están obteniendo. La segunda, en cambio, se refiere al hecho de que junto a la iniciativa estatal, estarían surgiendo fuertes demandas por parte de la población que, al contrario de lo sucedido en etapas históricas anteriores, comienza a percibir la necesidad y el valor de la escolarización básica cada vez con más intensidad.

El análisis del primero de estos problemas será objeto de los próximos capítulos. Ahora, en cambio, se intentará caracterizar, hasta donde la información disponible lo permite, el segundo de los problemas mencionados.

Las demandas de educación

El aumento en las demandas educativas de la población campesina de la Sierra es, evidentemente, un hecho generalizado. Sin embargo, no tiene la misma intensidad en toda la región y no responde a los mismos factores causales. En términos globales, es posible sostener que la magnitud y los contenidos de las demandas dependen del grado y modos que asuma en cada contexto la descomposición de las formas económicas tradicionales.

Al respecto, pueden distinguirse diferentes situaciones, algunas de las cuales se intentará describir a continuación.

Una de las formas que asume la descomposición de la economía campesina es, tal como se vió en las páginas anteriores, la transformación de la hacienda en empresa agrícola moderna. La tecnificación de las actividades productivas genera tanto la necesidad como la posibilidad de reclutar mano de obra dotada de mayores niveles de calificación. La necesidad se produce en virtud de la utilización de técnicas productivas más complejas, mientras que la posibilidad es efecto de los bajos requerimientos de mano de obra en el marco de una oferta abundante de fuerza de trabajo. En estos casos, la educación comienza a ser percibida como una necesidad para competir por el acceso a los puestos de trabajo más modernos. Tanto el comportamiento de los empleadores como el de los campesinos tiende, pues, a girar en torno a la utilización del nivel educativo como mecanismo de selección. Ejemplos de este tipo de comportamiento pudieron advertirse en la zona de La Magdalena (parroquia Ancochagua), donde las empresas más modernas han comenzado a establecer como requisito de empleo tanto para hombres como para mujeres el ciclo primario completo.

La utilización de los años de estudio como criterio de reclutamiento en el sector moderno crea, además, las condiciones para que surja en el ámbito rural la valoración del sistema educativo como canal de movilidad social. En el marco de la economía campesina tradicional, la movilidad social era prácticamente inexistente, no sólo desde el punto de vista empírico sino - más profundamente - como categoría lógica posible en la estructura social.

En el marco de la modernización agrícola, la situación no ha variado sustancialmente en cuanto a las posibilidades empíricamente comprobables de movilidad social a través de la educación; sin embargo, en este marco la movilidad social comienza a ser una categoría del sistema que funciona sobre la base de los pocos ejemplos que la confirman y no sobre la masa de situaciones que la niegan. En los casos estudiados en este trabajo, fue posible comprobar que los ejemplos excepcionales de individuos que después de haber realizado un recorrido por el sistema educativo lograron tener acceso a posiciones más elevadas (jóvenes que pasaron de peones a técnicos o administradores, etc.) eran permanentemente recordados y aceptados como prueba de lo que era efectivamente posible como efecto de la educación.

Pero las posibilidades de tener acceso a los puestos de las empresas agrícolas modernas son bien reducidas. La mayor parte de la población subsiste a través de las actividades ligadas al minifundio o a las actividades artesanales. Ambas, a pesar de los exigüos excedentes comercializables, obligan al campesino a vincularse con el mercado urbano tanto en calidad de vendedor como de consumidor. Este intercambio se establece a través de una cadena de intermediarios cuya actuación se ha caracterizado permanentemente por los variados mecanismos de explotación que se aplican con particular intensidad en el caso de los productores indígenas.

Dichos mecanismos se han asentado en una serie de factores extra-educativos (aislamiento, prácticas monopólicas, escaso volumen de compras) y en otros de naturaleza cultural tales como el desconocimiento por parte de los campesinos de los mecanismos básicos del cálculo, a lo que se suma - en el caso de los indígenas - el desconocimiento del idioma. El idioma oficial rige la mayoría de las transacciones y el escaso dominio del español que muestran los adultos indígenas ha sido producto, dificultoso y lento, de su participación en el mercado. En estos casos, es evidente que las demandas educativas están íntimamente asociadas a la necesidad de castellanizarse más rápida y eficazmente, como forma de defensa frente a los mecanismos de explotación tradicionales.

Un tercer elemento que caracteriza la descomposición de las formas económicas tradicionales es la necesidad de migrar en búsqueda de empleos que complementen (o reemplacen definitivamente) los ingresos obtenidos por la actividad en la comunidad de origen. Dicha migración puede darse dentro mismo del área rural o hacia los centros urbanos más próximos, donde existen siempre oportunidades de empleos temporarios dentro de las actividades de lo que ha dado en llamarse 'sector informal' del mercado de trabajo. Cuando la migración tiene lugar dentro mismo del área rural, la ruptura con la comunidad de origen y con su constelación cultural no es tan intensa; en cambio, los contactos con los centros urbanos tienen un contenido más traumático y sus efectos son notoriamente más significativos. Entre estos efectos, las experiencias de los

migrantes modifican la percepción y valoración tradicional acerca de la acción escolar. Los casos estudiados han permitido apreciar que, en buena medida, los adultos que migran regresan a sus comunidades de origen con el deseo de educarse. Algunos, incluso, comienzan a asistir a los cursos de alfabetización disponibles. Sin embargo, los mayores efectos se perciben no tanto en los adultos mismos sino en la actitud hacia sus hijos.

Las demandas de educación asumen, en este contexto, una connotación fundamentalmente adaptativa. Tanto el manejo del idioma como el dominio de los conocimientos instrumentales básicos, permiten una inserción menos traumática en el contexto urbano. Por otra parte, - y tal como será analizado más adelante, al hacer referencia al proceso pedagógico mismo - la escolarización implica un cierto nivel de socialización en los valores de la cultura urbana, tanto por los contenidos que se transmiten como por las pautas y valores de los cuales el docente es un portador relativamente conciente.

Finalmente, hay factores más difusos en su acción pero no por eso menos efectivos, que también contribuyen a incentivar las demandas educativas. Entre ellos interesa destacar básicamente la acción de los medios de comunicación de masas - en especial, la radio - que cumplen un activo papel en la ampliación del horizonte cultural de la población campesina 7/, y el contacto con otras agencias estatales que manejan los problemas relativos a la defensa de los derechos campesinos en los litigios por la posesión de tierras 8/.

El conjunto de situaciones y factores que se han mencionado contribuyen - en mayor o menor medida - a incentivar las demandas de la población campesina hacia el servicio educativo. Sin embargo, es importante considerar también la existencia de otros factores que actúan limitando la expansión de las demandas, o, en todo caso, limitando las posibilidades de un uso efectivo de la oferta existente.

En primer lugar, el deterioro de las condiciones materiales de vida crea la necesidad de apelar a toda la fuerza de trabajo disponible en la unidad familiar para el logro de la subsistencia. En el caso del minifundio, su explotación, así como no garantiza la subsistencia, tampoco brinda trabajo productivo para todos los miembros del núcleo familiar. Si el adulto migra, toda la tarea recae sobre la mujer y los hijos. De hecho, el niño campesino comparte su tiempo entre la escuela y el trabajo y en estas condiciones la asistencia escolar se torna irregular; el ingreso es generalmente tardío y los retiros temporales son frecuentes. En el caso de los varones, a partir de cierta edad comienzan a acompañar al adulto en sus inserciones en el mercado de trabajo urbano, generando - de esta forma - un fenómeno a través del cual se pierde la visibilidad de la deserción escolar ya que el abandono de la escuela va acompañado del abandono de la comunidad.

En segundo lugar, puede mencionarse el problema del rol femenino como factor limitante del aprovechamiento escolar. Este problema tiene dos dimensiones diferentes. En primer lugar, es preciso tener en cuenta que si bien la mujer ha ampliado su participación en las actividades productivas, mantiene en sus manos casi exclusivamente el rol socializador-primario. Este hecho tiene obvias consecuencias sobre las condiciones en las cuales los niños

llegan al momento en que deben tener acceso a la escuela. Por una parte, como el analfabetismo femenino es muy alto y su grado de castellanización - en el caso de comunidades indígenas - es muy bajo, los niños llegan a la escuela con una dotación muy escasa de elementos favorables al aprendizaje escolar. Los niños indígenas prácticamente desconocen el español y esto convierte la tarea escolar en un proceso casi imposible. Los niños no-indígenas no están en una situación tan dramática pero también en ellos se advierte un nivel de 'aprestamiento' muy bajo, que dificulta el aprendizaje.

En segundo lugar, la particular significación del rol femenino determina que las expectativas educacionales con respecto a los sexos difieran considerablemente entre sí. En buena medida, las demandas educativas de la población campesina se concentran con mayor énfasis en los varones, ya que son ellos los que aparecen más expuestos a las necesidades que satisface la escuela.

NOTAS

1/ Fernando Velasco, Reforma Agraria y movimiento campesino indígena de la sierra, Editorial El Conejo, Quito, febrero 1979, pág. 34. Véase también José Bengoa, La hacienda latinoamericana, Ediciones CIESE, Quito, enero 1978.

2/ Véase Reinaldo Murgueytio, Bosquejo histórico de la escuela laica ecuatoriana. Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1972.

3/ Emilio Uzcátegui anota al respecto: "Establecido el primero de ellos, el de Uyumbicho, venciendo múltiples dificultades, vino luego una etapa de afán creacionista, hasta el punto de tener un Normal Rural en casi todas nuestras provincias. Luego una ola de reacción casi liquidó a todos y en la actualidad los que funcionan, generalmente, carecen de medios, de recursos". Ver "Organización de la Escuela Secundaria en el Ecuador", En Revista Ecuatoriana de Educación N° 2, Casa de la Cultura Ecuatoriana, enero-febrero 1948.

4/ JUNAPLA. Bases y lineamientos para la formulación del plan nacional de desarrollo de la dimensión rural, mimeo, 1978.

5/ Idem, pág. 30.

6/ Cfr. Proyecto de Fortalecimiento del Sector Educativo, PNUD/UNESCO, ECU/72/021, Diagnóstico del sistema educativo, República del Ecuador, Ministerio de educación pública y deportes, Quito, 1976, y Ecuador, Junta Nacional de Planificación Económica, y UNESCO/CEPAL/PNUD, proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Desarrollo y educación en el Ecuador (1960-1978), Junta Nacional de Planificación, Quito, 1979.

7/ Al respecto, es interesante mencionar la existencia de programas radiales especialmente diseñados para la población rural, entre los que merecen destacarse las Escuelas Radiofónicas Populares de Riobamba, creadas en 1960.

8/ En este sentido, la acción del Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria ha tenido gran importancia.

III. LOS CASOS ESTUDIADOS

Las características regionales

El análisis del proceso pedagógico vigente en las escuelas rurales de la Sierra fue efectuado sobre tres casos particulares, seleccionados en virtud de sus rasgos característicos y de sus ventajas comparativas para el trabajo de campo. El caso A es una comunidad perteneciente a la Parroquia Ancochagua, cantón Ibarra, de la provincia de Imbabura; el caso B es una comunidad que forma parte de la jurisdicción de Cajabamba, cantón Colta, provincia de Chimborazo; el caso C corresponde a la parroquia Quisapincha, cantón Ambato, de la provincia de Tungurahua.

En su conjunto, las provincias donde están ubicadas las comunidades sometidas a estudio, comparten las características generales que ya fueran señaladas para la región serrana. La población es predominantemente rural 1/ y étnicamente indígena 2/. Los porcentajes de analfabetismo son altos y, en los casos de Imbabura y Chimborazo se ubican muy por encima del promedio nacional para zonas rurales 3/.

La actividad económica central es la agricultura, aunque hay diferencias importantes entre las distintas localidades. Imbabura muestra, en este sentido, un perfil más 'desarrollado' que las restantes; en ella, el 43,4% de la PEA se desempeña en actividades agrícolas, mientras que en Tungurahua esa participación es del 50,1% y en Chimborazo del 61,8%. Para ubicar estos datos en el marco nacional es interesante recordar que la participación de la PEA agropecuaria para todo el país es del 46,2%.

En lo que respecta a la tenencia de la tierra, los datos del último censo agropecuario (1974) muestran algunos hechos relevantes. En primer lugar, es evidente que a pesar de las acciones de reforma agraria emprendidas en los últimos años, todavía subsiste una fuerte concentración en la propiedad de la tierra. Los predios mayores de 500 Has. representaban en las tres provincias porcentajes por debajo del 1% en cuanto a la cantidad de unidades, pero ocupaban el 37% de la superficie en Imbabura y Tungurahua y el 48% en Chimborazo. En el otro extremo del espectro, las explotaciones menores de 5 Has. representaban porcentajes superiores al 80% del total de unidades, pero sólo ocupaban el 11% de la superficie en Imbabura, el 16% en Chimborazo y el 22% en Tungurahua. Esta polarización evidente está matizada por la existencia de un importante sector de predios medianos cuya significación varía según las provincias. En Imbabura, por ejemplo, los predios ubicados en el tramo 5-100 has. representaban el 18% del total y ocupaban el 34% de la superficie; en Tungurahua esos porcentajes eran del 6% y 22% respectivamente, mientras que en Chimborazo eran del 16% y 23%.

Las diferencias, tanto en la estructura de la propiedad como en el peso de las actividades agrícolas, también se reflejan en el grado de expansión de las relaciones salariales. Lamentablemente, la información en este aspecto tiene déficit significativos. Sólo se cuenta con los datos censales de 1974 acerca

de la distribución de la PEA por situación ocupacional. En este sentido, Imbabura muestra un índice muy alto - en términos relativos - de asalarización de la PEA rural, ya que el 41,2% se ubicaba en esta categoría mientras que Tungurahua y Chimborazo mostraban el 33% y 23% respectivamente. Por el contrario, los trabajadores 'cuenta propia' se distribuían en forma proporcionalmente inversa: 44,6% en Imbabura, 49,8% en Tungurahua y 57,8% en Chimborazo.

Las comunidades

Las comunidades y sus escuelas, si bien están ubicadas en el marco general que brindan los datos provinciales, tienen algunos rasgos particulares que es importante destacar para una mejor comprensión del proceso pedagógico que se describirá en los capítulos siguientes.

La comunidad A está ubicada a 20 km al sur-este de un importante centro urbano. Ocupa tierras de una de las haciendas más grandes de la zona, cedidas a ex-huasipungueros y la población está estimada en alrededor de 600 personas. Las viviendas están diseminadas y han sido construidas con barro y paja; la altura, en esta zona, supera los dos mil quinientos metros y la comunidad no dispone de agua potable ni de luz eléctrica. Etnicamente, es una comunidad indígena.

El quechua es utilizado en todas las relaciones intra e inter-comunales; gran parte de los hombres, aunque defectuosamente, hablan el castellano; otros sólo pronuncian unas pocas palabras en tal idioma; las mujeres y los niños, en cambio, sólo dominan su propia lengua. Con respecto a la rudimentaria, mientras las mujeres conservan el uso de sus vestidos típicos, los hombres, ya desde niños, comienzan a vestirse a la manera de los mestizos. Las mingas y las fiestas religiosas, entre las que se destaca la de San Juan en el mes de junio (a la que están obligados a volver quienes han emigrado), actúan como factores de cohesión de una población que lentamente está perdiendo sus rasgos comunitarios.

Sólo unos pocos campesinos son propietarios de la tierra - parcelas menores de 5 has. -, que fuera obtenida como consecuencia de la aplicación de la ley de reforma agraria de 1964. El resto, en cambio, vive en situación de arriados, aparceros, partidarios. Las tierras son medianamente inclinadas y exigen cuidados para el control de la erosión. Los cultivos principales son la cebada, el trigo, el maíz y las patatas; poseen poco ganado ovino y aún menos ganado vacuno. Como las tierras carecen de riego artificial y el uso de tecnología es escaso, los rendimientos agrícolas son bajos. De todos modos, parte de la producción está destinada al mercado.

Los minifundios, pese a ser explotados en forma intensiva, no logran garantizar empleo permanente a toda la fuerza de trabajo disponible. Una parte de los campesinos - los hombres para las actividades agrícolas y las mujeres para el ordeño - venden su fuerza de trabajo en las grandes haciendas, a las que han estado ligados tradicionalmente. Pero tampoco la hacienda genera oportunidades de empleo suficientes ya que su producción se orienta hacia la

ganadería y, además, se está tecnificando en forma acelerada. Frente a esta situación, las mujeres se dedican al bordado de prendas de vestir, que está dejando de ser una tarea doméstica para convertirse en una actividad productiva con fines comerciales. Los niños son empleados por los padres en actividades agrícolas secundarias y en el pastoreo, ya sea en sus propias tierras o en la hacienda, mientras que los adultos, cada vez en mayor medida, migran en busca de empleo fuera de la comunidad.

La gran escasez de tierra y de empleo determinan que las condiciones de vida se mantengan en un nivel de subsistencia. Aparentemente no hay una marcada diferenciación social. Obviamente, por aquellas mismas condiciones de vida, los campesinos están obligados a establecer, de una u otra manera, y cada vez con mayor frecuencia, relaciones con la economía moderna, rural y urbana, lo que conlleva una progresiva descomposición de su propia economía e introduce, así sea muy paulatinamente, elementos de diferenciación social.

El Cabildo y el comité de padres de familia se destacan como formas de organización social interna. El primero es el organismo encargado de la dirección de la comunidad; en su conformación y renovación participan delegados gubernamentales; el comité de padres de familia es el encargado de las relaciones comunidad-escuela.

La comunidad B también está ubicada cerca de un centro urbano, a media hora de camino por la carretera panamericana, en la que los habitantes del lugar desembocan luego de diez minutos de marcha a pie.

La población - más de quinientas personas - es indígena. Las familias viven dispersas en chozas de barro en las laderas de los páramos, sobre los tres mil metros de altura. Aparte del idioma, el quechua, que tiene plena vigencia en las relaciones intra e inter-comunales, conservan otros rasgos culturales ancestrales, como el vestuario. Si bien no existen la propiedad y el usufructo comunes de la tierra (a excepción del páramo, para el pastoreo), se nota una gran solidaridad. Las mingas constituyen una vieja forma de abordar trabajos de interés común. Por más aislados que estén físicamente, basta una señal de uno de los pobladores para que en poco tiempo los demás se reúnan. Los hombres, en especial los que mejor hablan el castellano, son los que dialogan con quienes los visitan; el aislamiento y la cohesión se reflejan, además, en las dificultades de comunicación con agentes externos; para lograrla es necesario la compañía de personas conocidas por los miembros de la comunidad. El cabildo parece representar intereses comunes y su autoridad es acatada; un indicador de esto es que pese a que la migración de los hombres en edad productiva es muy intensa, es necesario pedir autorización para ausentarse. Si bien muchas comunidades de la provincia de Chimborazo se han dividido por cuestiones religiosas (entre católicos y protestantes), en este caso, en cambio, se mantienen unidos en torno al catolicismo.

En síntesis, esta comunidad es la que muestra un perfil de población indígena más inequívoco, lo cual se pone de manifiesto claramente tanto en el plano cultural como en el de la organización comunal. En este sentido, parecería que la población del caso B estaría mostrando una capacidad de control de la 'crisis de modernización' notoriamente superior a la percibida en el caso A.

Desde el punto de vista productivo, a principios de la década 1960-1970 y por decisión de "los herederos del patrón", la hacienda a la cual estaba ligada esta comunidad se fraccionó. Algunos campesinos se convirtieron entonces en propietarios minifundistas. Los principales productos que cultivan son la cebada, papas, habas y quinoa. Las tierras son inclinadas y para su riego dependen de las lluvias naturales (precipitaciones anuales, en la zona, superiores a 500 mm.) que se producen habitualmente en los meses de octubre, noviembre, abril y mayo; en los últimos tres años sin embargo, todo el país soportó una gran sequía que, en esta zona, fue especialmente grave. Al igual que en los otros casos, el uso de adelantos tecnológicos es mínimo y recién ahora - por iniciativa de un promotor indígena - decidieron alquilar bombas fumigadoras. Los rendimientos son bajos, pese a lo cual parte de la producción está destinada al mercado. Por la carencia de tierra y por la larga sequía un grupo de indígenas ha adquirido parcelas en lugares distantes de la comunidad (en la región oriental) donde, sin embargo, están enfrentando serias dificultades de adaptación.

Desde hace varios años la población masculina se ve obligada a emigrar en busca de empleo; poco a poco estos desplazamientos se han vuelto más necesarios e involucran siempre a más personas. En las épocas de mayor emigración, la atención de la familia y de la parcela es de responsabilidad de las mujeres, y el trabajo de los niños se incrementa.

La agricultura no ha sido sustituida o complementada por otras actividades; sin embargo, la escuela y la acción de un crédito proporcionado por una entidad estatal, están intentando impulsar el desarrollo de la artesanía de confección de ropa.

El caso C es un caserío situado al oeste de un centro urbano, desde el cual se llega en media hora, por carretera. Hay una notable carencia de agua tanto para el consumo humano como para el riego; su provisión, desde el páramo, se realiza con muchas dificultades.

Aquí residen aproximadamente unas cuarenta y cinco familias, concentradas en torno de la escuela. La gran mayoría de la población de Quisapincha es indígena y vive en comunidades asentadas en los páramos, pero esta comunidad es una excepción ya que su población es mestiza y no emplea para nada el quechua. Las formas de solidaridad de los habitantes se derivan más del hecho de compartir el mismo espacio geográfico y de la similitud de ciertos intereses como pequeños propietarios, que de factores que los identifiquen como integrantes de un grupo social homogéneo y cohesionado por la identidad cultural. La individualidad en la producción y en las relaciones entre las familias es muy marcada. Esto se percibe en el funcionamiento del cabildo y del comité de padres de familia, donde se expresan intereses discrepantes.

Los habitantes de esta comunidad no han estado vinculados históricamente a las pocas haciendas existentes en la zona. Por esta razón, su carácter de pequeños propietarios no está ligado, ni directa ni indirectamente, a medidas de reforma agraria. Son pocos los propietarios de tierra; ésta es muy fraccionada y si bien hay personas que poseen más de una parcela, en conjunto no reúnen mucho más de una hectárea.

La explotación de los minifundios está sumamente condicionada por la carencia de riego; a esto se suma el bajo empleo de tecnología. Los cultivos principales son la cebada, el trigo, las papas y ciertas frutas, manzanas y peras principalmente.

El notorio agotamiento de la tierra y la escasez de agua, entre otros factores, han determinado que la agricultura se convierta en una actividad secundaria. Son muy pocos los que viven exclusivamente de la explotación de la tierra; la agricultura está siendo sustituida en forma progresiva por otras actividades, entre las cuales se destaca la artesanía. La confección de ropa y de calzado, encargada por comerciantes de Ambato y de Quito, brinda ocupación a varios habitantes del caserío. Muchos van diariamente a la ciudad de Ambato donde trabajan como obreros, albañiles, cargadores; la migración, si bien existe, es menos notoria que en otros lugares. En este sentido, es importante tener en cuenta que las relaciones de la población con la ciudad de Ambato son muy fluidas, a tal punto que existe un servicio de transporte regular, frecuente y de fácil acceso. Además, la corta distancia permite que muchas personas, especialmente en las mañanas, vayan a pie hasta la ciudad descendiendo por las laderas. De cualquier manera, el hecho es que la vida del caserío, en múltiples aspectos, se desenvuelve como en un barrio marginal de la ciudad; las formas de vida y las expectativas de la gente denotan la amplia influencia urbana.

Las escuelas

Las escuelas establecidas en estas localidades son, en todos los casos, establecimientos fiscales, de fácil acceso para los alumnos en cuanto a la distancia física entre ellas y los vecindarios inmediatos. Sin embargo, tienen particularidades organizativas y de funcionamiento que las distinguen y que deben ser tenidas en cuenta para el análisis posterior.

La escuela del caso A pertenece a un núcleo educativo; surgió como escuela predial en 1956 y a partir de 1974 comenzó a funcionar en el actual local, construido con aportes comunales y de la Dirección Provincial de Educación. Tiene una superficie cubierta de 140 metros cuadrados, está construida con cemento y posee buena iluminación y ventilación. Cuenta con cuatro aulas para los seis grados, equipadas con los elementos básicos; pizarrón, mesas y bancos, algunas láminas en las paredes y, en una de ellas, una pequeña biblioteca. Posee también un patio con piso de tierra, a continuación del cual se encuentra el huerto escolar de media hectárea de extensión. Sin embargo, sólo la cuarta parte de esta superficie es utilizable, dada la inclinación del terreno. Aún así, las informaciones recogidas en la escuela permiten sostener que la subutilización del huerto es muy alta ya que sólo en ciertas ocasiones se han sembrado algunas hortalizas para consumo comunal.

El uso del local para actividades extraescolares tampoco es muy intenso. No se dictan otros cursos y sólo se aprovecha para algunas reuniones de comités y de Cabildo.

La escuela tiene los seis grados y en ellas se desempeñan cuatro docentes; atiende una población escolar totalmente indígena, quechua-hablante y progresivamente bilingüe. Las edades de los escolares oscilan entre los 6 y los 16 años; en el primer grado, los alumnos tienen entre 6 y 10 años de edad y en el sexto las edades se ubican entre 12 y 16 años 4/. De acuerdo al grado y sexo, los escolares se distribuyen de la siguiente manera:

GRADO	SEXO		
	Hombres	Mujeres	Total
1º	16	16	32
2º	13	15	28
3º	6	7	13
4º	9	6	15
5º	13	3	16
6º	4	2	6
Totales	61	49	110

Obviamente, estos datos no pueden ser utilizados para un análisis cuantitativo de fenómenos tales como la deserción y el desgranamiento escolar, la extra-edad, etc. Estudios de este tipo ya han sido realizados de manera exhaustiva 5/; en este caso, los datos se presentan a título ilustrativo para mostrar hasta qué punto aún las aproximaciones micro-escolares permiten verificar las apreciaciones globales. Parece evidente que, a pesar de existir una escuela completa en cuanto a la oferta de grados, sólo un porcentaje mínimo de los que ingresan logran completar el ciclo. Pero también es interesante constatar algunas particularidades del comportamiento por sexo. Si bien el ingreso muestra cifras similares para niñas que para varones, parecería que las niñas abandonan más rápidamente la escuela; en cierta medida, este rasgo difiere de los resultados habituales en estudios sobre deserción escolar de alumnos provenientes de estratos sociales bajos; lo habitual en estos casos era encontrar que los varones ingresaban en porcentajes superiores a las niñas, pero - por su más temprana incorporación al mercado de trabajo - abandonaban la escuela más rápidamente que ellas. La diferencia, en este caso, requiere una explicación distinta. La relación con el mercado de trabajo seguiría actuando a favor de una más rápida expulsión de los varones, incluso porque sus actividades los llevan fuera de la comunidad; sin embargo, es probable que en el marco de la economía minifundista, las niñas también sean sometidas a las exigencias de trabajo en la explotación del predio. En este sentido, las diferencias entre ambos sexos parecerían radicar en otros factores principalmente de tipo cultural. Al respecto, es preciso tener en cuenta que la presencia misma de las niñas en la escuela representa un cambio significativo con respecto de los patrones culturales tradicionales. Esta novedad está acompañada por un rasgo visible: la participación de las niñas en la actividad escolar es más pasiva aún que la de los varones. Esto puede deberse a dos factores distintos; por un lado, su menor socialización en el manejo del castellano y, por el otro, el acatamiento todavía

muy intenso al patrón cultural de 'no presencia femenina' en ciertas actividades de contacto con el exterior. Estos elementos podrían influir en un menor aprovechamiento del aprendizaje y, en consecuencia, un desaliento más temprano con respecto a la posibilidad de mantenerse dentro del proceso de escolarización.

La escuela del caso B funciona en un local construido hace cinco años por la comunidad, con aportes financieros de la Dirección Provincial de Educación. Anteriormente, funcionaba en un rancho de paja y bahareque también construido por la comunidad y que actualmente subsiste al lado del nuevo local. La infraestructura física de esta escuela y su equipamiento son mucho más precarios que los descritos en el caso anterior. La superficie cubierta abarca 77 m² y cuenta sólo con un aula insuficientemente iluminada. Al comenzar las observaciones, la escuela sólo disponía de ocho pupitres bipersonales móviles, en los que se sentaban hasta tres alumnos por pupitre; el resto de los niños debía sentarse en bancos improvisados de tablas y ladrillos. Posteriormente fueron incorporados doce pupitres más, elaborados por miembros de la comunidad, que permitieron eliminar los asientos precarios.

El patio de la escuela es de tierra y el huerto escolar tiene tres cuartos de hectárea de extensión. Actualmente, el huerto está sembrado con semillas de eucalipto como parte de la acción desarrollada por el Instituto Politécnico en el plan de forestación.

El uso del local para actividades extraescolares es relativamente intenso. Allí se desarrollan buena parte de las reuniones comunales y los programas de alfabetización de adultos y de enseñanza de costura organizados por la Dirección Provincial de Educación.

La escuela atiende solamente cuatro grados, que están a cargo de un docente. La población escolar es totalmente indígena, quechua-hablante y precariamente bilingüe. Las edades de los alumnos oscilan entre los 6 y los 16 años; en el primer grado, las edades se ubican entre los 6 y los 14, mientras que en cuarto grado, los alumnos tienen entre 10 y 16 años. La distribución por grados y sexo es la siguiente:

GRADO	SEXO		Total
	Hombres	Mujeres	
1°	15	11	26
2°	7	2	9
3°	11	3	14
4°	6	3	9
Totales	39	19	58

Tal como puede apreciarse a través de estos datos, si bien en este caso hay diferencias por sexo ya en el ingreso mismo a primer grado, el fenómeno del rápido abandono femenino parece registrarse en forma similar al caso anterior.

La escuela del caso C también funciona en un local recientemente construido, que suplantó - a partir de 1973 - el antiguo y precario edificio. En forma similar a los casos anteriores, la Dirección Provincial de Educación proveyó los fondos con los cuales la comunidad asumió la construcción. El nuevo local consta de dos aulas de material, un patio con piso de cemento, una cancha de basquetball y un huerto de cien metros cuadrados en el cual sólo hay muy poco espacio sembrado. Las aulas poseen pupitres bipersonales móviles, pizarrón y algunas láminas.

El uso del edificio para actividades extraescolares es poco intenso; la escuela atiende todos los grados con un solo docente y la población escolar es étnicamente mestiza, con el castellano como lengua materna. Las edades de los escolares de primer grado oscilan entre 6 y 9 años, con fuerte predominio de los alumnos de 6 y 7 años de edad, mientras que en sexto grado se ubican entre 12 y 14 años. La distribución por grado y sexo es la siguiente:

GRADO	SEXO		
	Hombres	Mujeres	Total
1°	9	5	14
2°	3	2	5
3°	5	2	7
4°	4	-	4
5°	2	2	4
6°	2	2	4
Totales	25	13	38

Estos datos tienen diferencias notorias con los registrados en las escuelas anteriores. En primer lugar, parecería que la extra-edad de los niños es significativamente menor y, en segundo lugar, el comportamiento por sexos se ajusta más a las características detectadas en alumnos de origen popular en zonas urbanas. Hay diferencias por sexo en el ingreso pero las niñas parecen mostrar un mayor nivel de permanencia.

Al margen de las acotaciones específicas ya efectuadas sobre cada una de las escuelas, es importante destacar algunas características que ilustran aspectos interesantes de la acción educativa rural. En primer término, es evidente que las escuelas analizadas corresponden a áreas relativamente periféricas respecto de los centros urbanos y que su grado de aislamiento es poco significativo. En segundo lugar, la dotación física ha sufrido importantes transformaciones en los últimos años que - si bien no las colocan en una situación óptima - les permiten

desenvolverse con relativa comodidad. Pero el proceso de transformación y mejoramiento físico ha contado con un significativo aporte comunal que adquiere mayor gravitación si se lo ubica en el marco de las precarias condiciones de vida de la población que habita estas comunidades. Evidentemente, este aporte expresa un doble proceso: las demandas sociales por el servicio educativo por un lado y el debilitamiento en el esfuerzo presupuestario estatal hacia la enseñanza básica por el otro. Según datos relativos al período 1971-1975, los gastos públicos en educación mostraron un aumento total muy importante, pero con modificaciones sustanciales en su composición interna. La educación primaria pasó de absorber el 47% de los gastos totales en 1971, al 35% en 1975, mientras que la educación superior creció del 10% al 23,6% en el mismo período 6/.

En tercer lugar, la descripción de las escuelas muestra una característica llamativa: el escaso o nulo aprovechamiento del huerto escolar. Su utilización es esporádica y en ella intervienen fundamentalmente los adultos y no los niños y el docente. En ese sentido, el huerto no cumple ni una función pedagógica ni una función productiva. Si bien éste no es el lugar para un análisis pormenorizado de un problema de esta naturaleza, es evidente que en este aspecto las escuelas muestran uno de los ejemplos más claros de subutilización de un elemento cuya potencialidad ha sido probada ya en numerosas experiencias 7/.

Cuadro 1. Ecuador. Indicadores básicos

Indicadores	País	Provincias						
		Imbabura	Tungurahua	Chimborazo				
<u>Población (1978)</u>								
Total	7 814 000 (100)	249 320 (100)	316 393 (100)	342 411 (100)				
Urbana	3 342 693 (42,8)	82 742 (33,2)	111 603 (35,3)	88 982 (26,0)				
Rural	4 471 307 (57,2)	166 578 (66,8)	204 790 (64,7)	253 429 (74,0)				
<u>% crecimiento promedio anual (1962-1974)</u>								
Total	3,3	1,8	3,8	0,8				
Urbana	4,4	3,2	3,4	2,2				
Rural	2,4	1,2	4,0	0,4				
<u>Mortalidad infantil rural (1975 por 1000 habitantes)</u>	67,9	91,6	91,0	80,5				
<u>Densidad poblacional 1978 (hts./km²)</u>	27,8	44,0	90,6	53,4				
<u>PEA (1974)</u>								
Total	1 940 628 (100)	64 787 (100)	86 616 (100)	95 063 (100)				
Agricultura	896 897 (46,2)	28 093 (43,4)	43 442 (50,1)	58 717 (61,8)				
Industria	226 265 (11,7)	14 442 (22,3)	11 389 (13,1)	11 009 (11,6)				
Manufacturera								
Asalariados	951 851 (49,1)	30 043 (46,4)	35 243 (40,7)	29 389 (30,9)				
Cuenta propia	691 037 (35,6)	26 240 (40,5)	37 392 (43,2)	48 898 (51,4)				
<u>Analfabetismo (1974)</u>								
Total	23,7	35,8	26,0	43,6				
Urbana	8,7	12,3	9,5	10,7				
Rural	35,2	47,3	34,5	55,6				
<u>Tenencia de la tierra (1974)</u>								
Predios: menores de 5 has.								
Nº	345 731 (76,9)	19 172 (81,1)	28 488 (93,4)	34 234 (83,3)				
Superficie	436 286 (6,8)	23 803 (10,9)	32 486 (21,7)	59 950 (15,9)				
de 5 a 100 has.								
Nº	160 343 (31,0)	4 205 (17,8)	1 862 (6,0)	6 537 (15,9)				
Superficie	3 587 763 (40,6)	74 497 (34,2)	32 533 (21,8)	87 845 (23,3)				
de más de 500 has.								
Nº	1 422 (0,3)	41 (0,0)	34 (0,0)	83 (0,0)				
Superficie	2 101 959 (26,6)	80 263 (36,9)	68 840 (37,5)	180 297 (47,9)				

Fuente: JUNAPLA, Indicadores básicos regionales, Quito, febrero 1979.

NOTAS

1/ Según el censo de 1974, los porcentajes de población rural sobre el total son del 67,8% en Imbabura, 66,5% en Tungurahua y 74,3% en Chimborazo.

2/ Algunas estimaciones indican que en el sector rural de la Sierra habitan alrededor de 900.000 indígenas quechuas. Ver Carlos Poveda Hurtado, La alfabetización en el Ecuador durante el período 1970-78. Problemas derivados de la acción. OREALC, serie RESPEAPIA/3, Santiago de Chile, 1978.

3/ En 1974, el analfabetismo para todo el país era del 23,7%, pero en las áreas rurales se elevaba al 35,2%. Las provincias analizadas mostraban cifras de analfabetismo rural del 34,5% en Tungurahua, 47,3% en Imbabura y 55,6% en Chimborazo.

4/ Respecto de las edades de los escolares, interesa tener en cuenta que en ninguna de las escuelas estudiadas fué posible obtener datos precisos por grados. Los datos que se presentan fueron extractados de algunas planillas que el profesor había llenado y de la información suministrada por los mismos niños, cotejada por el profesor.

5/ Cfr. Proyecto de Fortalecimiento del sector educativo, PNUD/UNESCO/ECU/72/021, Diagnóstico del sistema educativo, República del Ecuador, Ministerio de educación pública y deportes, Quito, 1976.

6/ Véase CEPAL, Ecuador: desafíos y logros de la política económica en la fase de expansión petrolera, Santiago de Chile, Cuadernos de la CEPAL N°25, 1979, pág. 104.

7/ Como elemento donde pueden encontrarse una serie de reflexiones acerca del aprovechamiento del huerto escolar puede verse José Pedro Nuñez, La escuela en áreas rurales modernas, UNESCO/CEPAL/PNUD, DEALC/12, Buenos Aires, 1978.



IV. LA RELACION DOCENTE-ALUMNO Y EL PROCESO PEDAGOGICO

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 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.

La encuesta a los docentes rurales de Chimborazo a la que se hace referencia en el prefacio - 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 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 equivalente al 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, técnicas 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 3/ y las observaciones realizadas en las escuelas descriptas en el capítulo anterior, permiten efectuar algunas apreciaciones de interés sobre este tema (ver Cuadro 2).

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 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,

Cuadro 2. 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										Totales	
	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		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 Hernández. Los docentes primarios rurales (el caso Chimborazo), Informe preliminar, Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, marzo 1979.

en el caso específico de éstos 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 ellas 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, cómo 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 asuma el vínculo (autoritario/democrático), los contenidos que se transmitan (racionalismo/irracionalismo) y los destinatarios de la formación (masas/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'. Más 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 esto 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 extraescolar 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 funcionalidad 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 4/ 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 5/. 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.

Un 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 todos 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 algunos funcionarios, tanto la comunidad como las instancias estatales mismas, delegaran 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 letrinización, 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 cuál 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 6/.

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 peticiones, 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 concurrencia 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 reiterarlas 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 el 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 Mejoral 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 sus 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, y tal como se señalara en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, el manejo de códigos lingüísticos diferentes neutraliza la efectividad de los contactos entre maestros y alumnos 7/. 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 tarea 8/, 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 9/, 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 aun más el tiempo dedicado a la enseñanza, problema al cual se hiciera referencia páginas atrás. Las observaciones 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. Mas 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 10/.

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 si no tiene "ganchillo" (o = incompleta, α = completa) 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 cuáles 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 un 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 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 sólo 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 novedoso 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 incorporación 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 sólo 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 ya fueron señalados en el capítulo primero, cuando se analizó el problema de la heterogeneidad cultural. Sin embargo, los resultados de las observaciones efectuadas 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 cómo 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 quechua-hablante la

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 un permiso para salir, para preguntar si es así como se hace algo, para mostrar el cuaderno y pedir que le ponga una nota en él o para repetir y corear en forma colectiva alguna frase o ejercicio. Si bien éstas situaciones se enfatizan en los primeros grados, tampoco en los grados superiores se dió 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 frecuentemente 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 11/. 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.

NOTAS

1/ UNESCO, Statistical Yearbook, París, 1976.

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

3/ Ver prefacio de este trabajo.

4/ 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 vió; dejamos el papel y nos fuimos".

5/ 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.

6/ 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.

7/ 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 sólo conocía algunos términos o no lo manejaba en absoluto.

8/ 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.

9/ 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.

10/ 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.

11/ 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.).

V. LOS CONTENIDOS Y LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

A 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 currículum 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, como se sostuvo, 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 satisfacerse 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.

Sin embargo, estas modificaciones en el énfasis temporal asignado a cada materia aparecen más como imposición de las presiones provenientes de la realidad que como un producto natural del criterio de adaptación a las condiciones y necesidades del medio.

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 mostraron que esta situación sólo se da en pocos casos. El vínculo más extendido es, en cambio, el de maestro monolingüe español 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 5° y 6° grados de las dos escuelas completas incluidas en el estudio y con los niños de 4° grado de la escuela incompleta. El texto elegido pertenecía al libro de lectura correspondiente al 6° grado 1/ 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 2/ 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. Aun 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 ó 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 5° y 6° grados, sólo uno contestó la segunda pregunta del primer texto. Quien respondía era una niña de 6° 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 contestaron: 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 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 - sobre los cuales se hará un análisis más exhaustivo en el capítulo siguiente - 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 en las palabras como en el orden de la exposición, y sólo 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 sobretodo 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 saltarse 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.

En el último capítulo de este trabajo se intentará sistematizar el conjunto de áreas problemáticas alrededor del cual podría ubicarse la reflexión pedagógica que intente superar esta situación.

NOTAS

1/ 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 ésta 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 (siembra de árboles). Tomado de El Libro del Escolar Ecuatoriano, pag. 382.

2/ 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.

VI. LA SOCIALIZACION ESCOLAR: EL USO Y EL CONTENIDO DE LOS LIBROS DE TEXTO

El capítulo anterior estuvo destinado fundamentalmente al análisis del bajo rendimiento en el aprendizaje de uno de los contenidos instrumentales básicos de la escuela primaria: el lenguaje. Ahora, en cambio, se intentará una aproximación al estudio y resultados en la transmisión de contenidos no instrumentales; más específicamente, de los contenidos referidos a los valores y los postulados ideológicos que difunde la escuela.

En cierta forma, este tema ya fue objeto de numerosas referencias en el análisis del problema lingüístico y del desempeño de roles tanto del maestro como del alumno. Pero este capítulo intenta complementar esas referencias a partir del análisis sistemático de los contenidos del mensaje que difunden los textos escolares. Esta forma de abordar el problema tiene numerosos antecedentes en la región y fuera de ella ^{1/}. Sin embargo, la mayor parte de los estudios han sido efectuados en ambientes urbanos y con un grado de homogeneidad cultural de la población estudiada relativamente alto. En el caso de las escuelas de la Sierra hay dos factores que modifican esta situación. En primer lugar, el libro de texto - que habitualmente es elaborado sobre la base de una concepción distorsionada de la cultura urbana - representa en áreas rurales étnicamente indígenas la expresión explícita de la otra cultura. En segundo lugar, el libro en cuanto objeto tiene un valor completamente diferente al que posee para los niños de escuelas urbanas, tanto por la familiaridad con respecto a su uso como por la posibilidad lingüística de captar más integralmente su mensaje.

En virtud de estas particularidades, este capítulo consta de dos partes diferentes. En primer término, se consideró necesario efectuar una serie de acotaciones respecto al uso de los libros de lectura por parte de los niños, tratando de responder aproximativamente a la pregunta acerca de las actividades que realizan los niños con el libro considerado como objeto. En la segunda parte, se ofrece un análisis de contenido de las lecturas, a partir de algunos ejes temáticos centrales (la escuela, el trabajo, etc.).

Función y uso de los libros de lectura

El papel que adquieren los textos de lectura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, está relacionado con las posibilidades reales de disponer de ellos en la escuela, con la metodología de enseñanza adoptada por los docentes, así como con la disponibilidad y entrenamiento adquiridos dentro del medio familiar de los escolares.

Las variables mencionadas en torno al papel de los textos, toman también un peso específico según se trate del contexto escolar-familiar urbano ó rural. Es evidente que las prácticas y probabilidades de acceso que tienen las familias respecto del contacto con materiales impresos, son más amplias en las

ciudades que en las áreas rurales. La mayor disponibilidad de estos elementos (periódicos, revistas, cuadernos, etc.) y la frecuencia cotidiana del contacto con ellos generan en las familias urbanas una predisposición a asumir los textos escolares como un elemento natural de la vida infantil y como un instrumento de socialización que si bien cumple una función fundamentalmente dentro de la escuela, tiene un referente importante en las prácticas familiares. El caso de los niños de escuelas rurales, es muy distinto; para ellos, el texto escolar no constituye un elemento natural sino una novedad que - además - se vincula al ámbito restringido en el que por lo general aparece: la escuela.

El exámen de la información recogida en las observaciones permitió constatar que en todos los casos, los niños poseían varios cuadernos para realizar los deberes escolares 2/ y la mayoría tenía algún texto de lectura. Es decir, que - en este aspecto - la presencia de libros de lectura dentro del aula es efectiva. Esta circunstancia hizo posible la observación de las modalidades de uso de cuadernos y textos de lectura que - si bien presentan variaciones según las escuelas - también tienen caracteres similares y generalizables.

Dentro del aula, el uso de textos así, como el de todos los demás implementos escolares, está básicamente determinado por el docente: es él quien indica cuando y cómo se deben usar el cuaderno 'borrador', el cuaderno 'en limpio', el cuaderno de dibujo, los lápices de colores, etc. Así mismo, indica que saquen o guarden los libros de lectura, que los utilicen para buscar un dibujo, una palabra, frase o párrafo que deberán copiar (en el cuaderno o en el pizarrón) y eventualmente leer.

Pero además de las acciones desarrolladas como respuesta a las indicaciones del docente, se pudo apreciar que los niños también toman iniciativas, muchas veces a espaldas del profesor, para utilizar cuadernos y libros de lectura. De hecho y sin intermediaciones, los niños utilizaron cuadernos y libros de lectura cuando el profesor estaba dando explicaciones sobre una materia, cuando debían quedarse solos por un buen tiempo y con la exigencia de "no moverse de sus puestos", e inclusive cuando repetían y coreaban números y ejercicios matemáticos.

En las dos escuelas con niños indígenas y en todos los grados, pudo apreciarse un gran interés de los alumnos por el libro de lectura; en términos impresionistas, podría sostenerse que, el libro de lectura brinda motivos de ensoñación y se convierte en un refugio estimulante ante las dificultades de comunicación y comprensión del lenguaje docente. De esta forma el texto de lectura estaría cumpliendo el papel sustitutivo del libro de cuentos, tan familiar al niño urbano e hispano-parlante. La función sustitutiva del libro de lectura se apoya también en el hecho de que prácticamente no existe literatura quechua y menos aún literatura infantil en ese idioma 3/ y, además, en las pocas oportunidades que los niños tienen en sus casas de disponer de papeles para rayar, libros propios, etc. En consecuencia, es en la escuela donde los niños pueden tener acceso a un libro que - aún cuando no entiendan ni puedan leer - les permite realizar una serie de actividades importantes: mirar las figuras, intentar copiar los dibujos, reconocer algunas letras y palabras, etc.

Esta suerte de fascinación que ejerce el libro sobre los niños constituye un elemento potencialmente motivador que, sin embargo, es escasamente aprovechado por los docentes. Como el aprendizaje de la lecto-escritura es tan deficiente, los docentes tienden a subutilizar el libro y a provocar actividades rutinarias y desestimulantes con ellos.

En las escuelas de alumnos indígenas, también se pudo apreciar la escasa frecuencia con la cual el profesor pidió que leyeran el libro, tanto dentro del aula como fuera de ella. En la escuela indígena incompleta, nunca se leyó un párrafo del libro de lectura ó de algún otro texto, ni en coro ni en forma individual; solamente y para los grados 3º y 4º, alguna vez el profesor señaló sílabas a leer en coro y luego copiarlas en el cuaderno o en el pizarrón 4/; a los niños de los dos primeros grados les ordenaba copiar algunas letras realizando planas, o buscar un dibujo para reproducir en el cuaderno. Sin embargo, como ya se anotó, los niños por lo menos abrían y miraban el libro haciendo comentarios entre sí, expresados en quechua. En la otra escuela indígena, completa, también la profesora del primer grado, les hacía copiar letras y dibujos así como corear algunas sílabas extractadas de los libros de lectura. En los grados superiores, ocasionalmente se les hacía leer en coro algunas frases y párrafos del texto de lectura, pero en ningún momento la profesora pidió que leyeran en forma individual. Al igual que en la otra escuela mencionada, los niños, inclusive los de 3º y 4º grados, hicieron comentarios entre sí, sobre los libros y sus figuras, en idioma quechua.

En lo que se refiere a la escuela que atiende población mestiza, la situación tiene diferencias significativas con las descritas hasta aquí. Allí, aún cuando los niños también expresaban interés y agrado por los textos de lectura, la relación con ellos no mostraba esa especie de seducción respetuosa que los libros parecían ejercer sobre los escolares indígenas. La forma de usarlos e incluso de tratarlos (rayándolos, doblándolos y a veces desdeñándolos) reflejaba una mayor familiaridad con ellos; espontáneamente los niños elegían del libro un dibujo y con una hoja de cuaderno y un lápiz, calcaban la figura; a veces, coloreaban o rayaban los dibujos tenues del libro. De hecho, estos actos indican un manejo más fluido de los implementos escolares.

Los niños de los dos primeros grados, a quienes el profesor dejó solos hasta por 1 hora en una jornada escolar, miraban los libros y repetían algunas sílabas; algunos de mayor edad y dos de ellos a quienes sus padres habían iniciado en la lectura, intentaban leer párrafos a media voz. Fueron varias las ocasiones en las que se observó que los niños se reunían en torno de alguno que leía y explicaba el texto. En otras ocasiones, los niños-acostumbrados a prestar atención a la voz del profesor, a quien con mucha frecuencia escuchaban a través del panel que los separaba del aula donde atendía a los demás grados - recibían la orden de buscar una palabra en el libro o de buscar el cuaderno de dibujo para realizar una tarea. Estas directivas eran obedecidas por la mayoría con cierto beneplácito. En los primeros grados, sólo 2 veces el profesor utilizó el libro de lectura: una para poner ejemplos sobre el tema que estaba explicando, otra para pedirles que copiaran sílabas y las corearan en voz alta en su presencia.

Con respecto a los niños de los demás grados (3° a 6°), también pudo observarse un uso intenso de los libros de lectura; sin embargo, en este caso fue más notorio que cuando estaban ociosos, sobre todo los de 3° y 4° grados a quienes el docente dedicaba poca atención, tendían a quedarse en posición indolente, abstraídos en sus pensamientos o charlando en voz baja. En el caso particular de los niños de 5° y 6°, el profesor les indicó lecturas individuales de párrafos, que ellos intentaban realizar. Si bien nunca lograron leer de corrido ningún párrafo, parecían acostumbrados a realizar este ejercicio que se repitió 4 veces durante las visitas realizadas. También a todos los alumnos de estos grados, les indicó corear frases y copiar palabras en el cuaderno y en el pizarrón.

Tal como puede apreciarse a través de estas descripciones, los textos escolares, a nivel formal, no son utilizados intensivamente dentro del aula y - cuando se los utiliza - es para actividades repetitivas. Sin embargo, son utilizados al margen de las directivas del docente y parecen servir como sustitutos a la falta de atención que, por uno u otro motivo, el profesor depara a los niños y viceversa.

En el caso particular de los niños indígenas los textos escolares estarían cumpliendo una función de 'distracción infantil', de introducción al mundo de los libros y de los blancos y de acercamiento a las formas, letras y colores impresos.

Para los niños rurales de habla castellana, en cambio, los textos de lectura aparecen como elementos naturales que forman parte tanto del ambiente escolar como del familiar, donde los medios de comunicación masivos (radio, T.V., periódicos y revistas, etc.) tienen una presencia ostensible.

A pesar de las diferencias, es evidente que tanto en un caso como en otro los niños no están en condiciones de captar las significaciones de sentido que contienen los textos escolares. Independientemente que algunos de ellos tengan mayores conocimientos sobre la lectura y la escritura, el rasgo general es que les resulta poco posible la lectura comprensiva de un texto. En consecuencia, el principio fundamental sobre el cual se basa la lógica de transmisión de un mensaje, *vr. gr.* que el emisor y el receptor posean un cierto denominador común en cuanto al código de lenguaje, no se cumple en este caso. En otras palabras, los contenidos de sentido que subyacen en todo texto y los contenidos ideológicos que se pretende transmitir con todo texto educativo, pierden significado frente a unos escolares que no pudiendo captar las palabras, menos aún pueden recibir y asimilar los preceptos valorativos expuestos en ellos.

Sobre esta base, es posible afirmar que en las escuelas rurales, y en las indígenas en particular, la función ideológica de los textos de lectura de educación primaria, está significativamente alterada y empobrecida por la escasa posibilidad de comprensión que tienen los alumnos. Sin embargo y dado el interés que presenta para este trabajo y para el conocimiento del proceso educativo ecuatoriano, el análisis de los contenidos de los textos escolares, se ha optado por examinar algunos aspectos particulares, tratando de especificar las contradicciones, las carencias, los aciertos y, en última instancia, el estilo de mensaje ideológico que se difunde a través de este instrumento.

Examen de algunos de los contenidos de los textos de
lectura de nivel de educación primaria 5/

Una primera aproximación al tipo de imágenes y conceptos que se manejan en los textos de lectura puede obtenerse a partir de las frecuencias con las que aparecen temas y personajes significativos. El siguiente cuadro muestra esos datos para los dos libros analizados.

Personajes y Temas	TEXTOS	
	Caritas Alegres (1er. grado)	Por Otros Senderos (3er. grado)
	Frecuencia	Frecuencia
Niño	22	14
Niña	19	9
Padre	20	10
Madre	13	8
Trabajo	9	14
Trabajo (con participación infantil)	6	3
Naturaleza	12	16
Campo	3	5
Indígenas	-	8
Escuela	3	2
Maestro (profesor)	1	2
Compañeros (y amigos)	3	3
Ciudad	-	8

Lógicamente, el texto que corresponde al 1er. grado se apoya muy frecuentemente en la alusión y la imagen de los miembros componentes de la familia: padre, madre, niño, niña, ya que éstos son un punto referencial común e importante para los niños que se inician en la vida escolar. Al contrario, los personajes familiares aparecen con menor frecuencia en el texto elaborado para el tercer grado; en este caso, se enfatizan temas tales como el trabajo y la naturaleza y se introducen otros que los libros de primer grado no mencionan: los indígenas, la ciudad, etc.

Respecto de la forma como aparecen los temas y personajes en los textos escolares, puede postularse que en los libros de primer grado, los textos están simplificados y poco adjetivados, sobre todo los iniciales; esto responde evidentemente a los requerimientos de la metodología de introducción y familiarización con letras y palabras. Pero los textos avanzados del libro de 1er. grado y casi todos los del 3er. grado, adoptan la forma de relatos, descriptivos y generalmente ejemplarizadores. Las personas son calificadas de acuerdo a cualidades y acciones que se definen en forma abstracta y general y

que por lo tanto no incluyen mayores diferenciaciones reales ni explican o aportan conocimientos sobre sus vinculaciones sociales ni de inserción cultural personal. Así, mientras en un momento se describe a niños que "(...) son buenos (...) se quedan en casa, cocinan, lavan, juegan y ríen (...) " (Por Otros Senderos, p. 20), más adelante se habla de un niño que era pobre " (...) no tenía juguetes, pero tenía amigos". (Por Otros Senderos, p. 161) con la misma inmediatez que sólo cambia en las adjetivaciones.

En la forma particular de presentar la naturaleza y el campo, se aprecia una notoria desvinculación con la realidad y con la forma peculiar en que el campesino vive y se relaciona con ellos; en estos libros, la naturaleza y el campo, brindan productos y posibilidades de trabajar en ellos en una forma tan natural que semejan una suerte de recipiente del cual, cualquier persona y en cualquier situación, puede extraer beneficios.

Las diferencias se reducen al nivel nominal y el razonamiento parecería responder a un esquema según el cual las acciones son diferentes porque se dan en la selva, el bosque, la playa o la sierra, y no porque ellas impliquen diferencias sociales, culturales o económicas. Las limitaciones geográficas y espaciales son ignoradas en los relatos y es posible encontrar descripciones de cómo se puede tener acceso a cualquier espacio geográfico-social: los niños, a la manera de alpinistas experimentados, pueden ascender hasta la cima del Chimborazo (Por Otros Senderos, p. 102) o se internan en la selva y en los bosques. Las moralejas que se desprenden de estos relatos llegan a plantear por ejemplo, que los niños " (...) nunca deben pasear sólo por los ríos de la selva". (Por Otros Senderos, p. 32).

Dentro de esta línea de facilismo situacional y vivencial, así como se viaja por ríos y bosques, se tiene un padre corredor de autos que gana una competencia automovilística (Por Otros Senderos, p. 84), se llega a estudiar y tener éxito escolar y social. Sin embargo, si bien en los libros de lectura se disfrazan las diferencias sociales y se mistifica la realidad campesina, también se introducen conceptos que aunque no estén exentos de tintes ideológicos, valorizan de alguna forma acciones y cualidades que resultan novedosas y positivas, sobre todo para la población campesina del Ecuador. Como se sabe, dentro de los patrones socio-culturales desarrollados históricamente en torno a la población campesina e indígena (no sólo en el Ecuador sino en buena parte de América Latina), éstos han ocupado una posición subordinada que se traduce habitualmente en conductas de sumisión frente a la población blanca y mestiza. La supeditación y dependencia con respecto al superior blanco no permitía perspectivas de movilidad y de acceso a otros roles y posiciones sociales. Por esta razón resulta llamativo que junto con planteamientos de desvalorización contextual y cultural, los libros de texto ofrezcan también conceptos valorizadores y situaciones de cambio. Para una población indígena a quien se le había inculcado hasta hace poco que su situación socio-económica y étnica, era producto de algo así como una determinación divina, debe resultarle novedoso e inquietante (si tiene las destrezas mínimas necesarias para captar el mensaje), que se enfatice la necesidad y posibilidad de acceder a posiciones sociales, educacionales y ocupacionales, hasta ahora reservadas para los blancos.

En este sentido, cabe hacer la siguiente reflexión. Es probable que si se analizan los textos escolares a lo largo de un período prolongado de tiempo, esta constatación no resulte una novedad reciente. En cierta forma, la concepción ideológica explícita en el mensaje escolar acerca de la población indígena no ha sufrido cambios significativos. Pero ese mensaje ideológico estuvo tradicionalmente dirigido al segmento blanco de la población y no al indígena. En ese contexto, resultaba funcional que dicho segmento de la población se socializara en una concepción según la cual el indígena podía tener acceso a cualquier posición social, sin discriminación. Si lo lograba o no, era una consecuencia de su propia iniciativa y capacidad. Lo que actualmente resulta novedoso no es tanto el cambio en el mensaje como la ampliación del universo de destinatarios de dicho mensaje. Si bien los efectos de esta ampliación son aún muy relativos, dada la escasa posibilidad de comprensión del significado que tienen los nuevos interlocutores, el cambio es importante y - a mediano plazo - puede tener consecuencias visibles.

Los ejemplos usuales a través de los cuales se expresa esta concepción tienden a concentrarse en los casos excepcionales de individuos con gravitación nacional o en niños y adultos 'promedio' que son expuestos como modelos de lo que resulta efectivamente posible realizar.

Así, las referencias a personajes de la historia nacional contemporánea proliferan, sobre todo en el texto de 3er. grado; la imagen de Guayasamín es presentada como la de un indígena (imagen gráfica, no verbalizada), alumno aplicado en su infancia, quien trabajó y oyó consejos y llegó a ser un adulto genial con manos artísticas (Por ... p. 173); el Dr. Darío Guevara, escuchó los consejos de su tía, estudió y siguiendo "(...) tras su estrella llegó a ser (...) gran estudiante, gran maestro, gran escritor y poeta (...) a pesar de que había sido (...) el niño de los pies descalzos, sin casa ni familia (...) (Por (...) p. 177). De igual forma se refiere, entre otros, a los éxitos del artista cómico Ernesto Albán, "(...) hombre del pueblo (...) y hoy convertido en el (...) Chaplin ecuatoriano"; a los cantantes Benítez y Valencia, quienes a pesar de sus éxitos y de viajar por el extranjero, "(...) llevan ponchos de lana y sombreros de paja (...) y cantan las canciones del folclor ecuatoriano (...) (Por ... p. 155); al tenista Pancho Segura, quien siendo joven, pobre y con los pies torcidos, llegó a ganarle una partida a un "(...) gran señor (...) hasta que gracias a sus esfuerzos personales logró ser un campeón mundial de tennis a quien (...) La Patria le premió con sus aplausos y felicitaciones (...) (Por ... p. 166). También se destacan las actividades, logros y habilidades de artesanos y trabajadores en general (del oro y la arcilla, de los tejidos, los cultivadores, etc.) y la importancia de cantos, festividades y productos autóctonos (sombreros de toquilla, tejidos, etc.).

Junto a las anteriores valorizaciones y calificaciones positivas, llama la atención las escasas menciones y la reducida explicitación temporal e histórica que se hace de los indígenas. En ciertas ocasiones se menciona al indio oriental de la Colonia (Por ... p. 45) y al jibarito de oriente (Por ... p. 30). Se cuentan historias sobre su pasado, destacándolos como luchadores y aguerridos y se menciona a personas disfrazadas "de indios" (Por ... p. 107). No se encuentra mención explícita a su presencia actual ni a sus características y diferencias internas dentro de la etnia indígena predominante en el Ecuador.

Sin embargo, dentro de esa atemporalidad, esporádicamente se encuentran referencias a la situación de explotación en que vive el indígena, como en un relato referido a Jorge Icaza y a su novela Huasipungo, donde se pone en evidencia que si bien el indígena está contento de vivir en el campo, sufre condiciones de explotación a partir del hecho de que el ganado, los bosques, el río, las colinas y los mismos huasipungos son propiedad del patrón. A pesar de que el relato se diluye en otro tipo de consideraciones, hay un reconocimiento de la situación deprimida del indio cuando, por ejemplo, se describe la situación de una niña que, al leer la novela, comenta: "(...) Tuve deseos de salir gritando por las calles, por tanta injusticia para con el indio(...)". Además, éste relato puede - en las actuales condiciones del Ecuador - ubicarse en el pasado, ya que las relaciones precarias de producción y el huasipungo quedaron supuestamente abolidos al promulgarse la primera ley de Reforma Agraria en el año de 1964.

Finalmente, interesa destacar que en los textos también se hace alusión a las dificultades laborales, a las malas condiciones de trabajo y a la poca remuneración que a veces perciben los trabajadores cuando ponen en circulación sus productos. Aún cuando el tema del trabajo será abordado en forma más amplia en las páginas siguientes, resulta interesante tener en cuenta esas menciones contradictorias en las que por una parte se alude tímidamente a la problemática laboral (cuando, por ejemplo, los padres de una niña deciden enviarla a la ciudad para que "aprenda nuevos trabajos" (Por ... p. 20); cuando un joven se queja diciendo: "(...) mamá, el lugar de mi trabajo está muy lejos y tengo que ir a pie" (Por ... p. 91); ó cuando se reconoce que "(...) los ricos son los grandes compradores de bananos(...)") (Por ... p. 73) y por otra, se evaden las explicaciones y se define el trabajo como una actividad natural, universal e indiferenciada socialmente.

Pareciera que los textos escolares, a pesar de que estereotipen y encubran procesos y realidades, reflejan también un interés por introducir nuevos valores y reconocimientos que pueden aportar modificaciones en las relaciones inter clases sociales y coadyuvar a motivar a la población campesina para indagar y cuestionar muchas concepciones dadas hasta ahora como inmutables y absolutamente válidas.

Esta particularidad se advierte claramente cuando se analizan algunos temas específicos. A continuación - y a manera de ejemplo - se considerará el tratamiento que los dos libros analizados plantean con respecto a tres temas distintos: la escuela, la familia y el trabajo.

La escuela y la educación

Las referencias a la escuela y al papel de la educación no son muy numerosas en los libros analizados. Sin embargo, brindan elementos suficientes para mostrar algunos rasgos importantes del mensaje ideológico escolar.

En el texto de primer grado, la escuela aparece mencionada en cuatro lecturas; de su análisis surge una imagen según la cual ella es un lugar de

trabajo antagónico a la recreación y al juego. En la primer lectura donde se menciona este tema, la anécdota muestra a dos niños que en horario escolar, se entretienen jugando y son atacados por un perro; un policía que los ayuda actúa como vocero de la sanción moral según la cual en horas de escuela no se debe jugar. La segunda referencia es una proposición explícita del principio "todos trabajan (...) hasta los niños de la escuela". Pero esta noción según la cual la actividad escolar debe ser concebida como trabajo (en oposición al juego) es relativizada en las dos referencias siguientes, donde aparecen la escuela como tal y sus actividades. En ellas, las actividades mencionadas no son las pertenecientes al tipo habitual de tarea escolar (aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo, etc.) sino la organización y participación en una muestra de animales y en un paseo por el bosque donde la maestra aprovecha para efectuar observaciones sobre el comportamiento de los animales y su conformación mientras los niños participan con alegría, cantos y juegos.

En el libro de tercer grado, la imagen de la escuela tiene componentes muy distintos. En primer lugar, la escuela es presentada en todo momento como un fenómeno urbano. Explícitamente, los textos aclaran que los niños de las zonas rurales no gozan de este beneficio: "(...) en el páramo no hay escuelas" (pág. 22); "(...) tengo que irme a la ciudad para estudiar" (pág. 159). Incluso, la lectura correspondiente a la historia de Darío Guevara muestra que, en su niñez, cuando la madre le pidió que volviera a su casa en el campo a vivir con ella, una de las peticiones es "(...) deja la escuela (...) aquí tendrás trabajo" (pág. 174).

Además de la limitación de la escuela al ámbito urbano, otra de las referencias existentes en este libro muestra la discriminación por sexos. De los dos hijos de una familia campesina que migran a la ciudad, la niña trabaja de empleada doméstica y el varón asiste a la escuela (pág. 22).

El realismo de esta presentación abarca incluso la figura del maestro. La historia de Guayasamín es presentada de tal forma que su pasaje por la escuela se caracterizó durante mucho tiempo por la incomprensión de los maestros, que le exigían el cumplimiento de los deberes en lugar de estimular su creatividad: "(...) los maestros no querían a Oswaldo porque lo tenían por incumplidor con sus deberes y por darse solamente a dibujar y dibujar" (pág. 172); ante un dibujo de la cara de su maestro "admirablemente bien dibujada, (...) éste lo tomó a mal y lo echó de la clase" (pág. 172); "(...) Oswaldo pasó por muchas escuelas sin que en ninguna hubiera un maestro que le ofreciera ayuda" (pág. 173). Finalmente, la comprensión de uno de ellos le permitió desarrollarse y surgir como un gran artista.

Parecería evidente, de acuerdo con estas referencias, que los libros de lectura analizados tienen componentes importantes de realismo y de desmistificación de la institución escolar, no demasiado comunes en textos de este tipo. Obviamente, este rasgo no puede ser generalizado para el conjunto de textos en circulación, pero su presencia es suficiente para indicar que las transformaciones sociales producidas en los últimos años estarían comenzando a manifestarse en el plano ideológico aun en el ámbito escolar. Todavía, sin embargo, esta incorporación es más fuerte en el plano desmistificador que en el plano constructivo de una alternativa diferente, que incluya la visión real del papel que la escuela puede jugar con respecto a los

sectores sociales que han pasado a ser nuevos destinatarios del mensaje ideológico.

La familia

La presentación del tema de la familia también permite apreciar algunos cambios importantes en el mensaje de los libros de lectura. En este aspecto, los libros analizados ofrecen imágenes notoriamente distintas. Mientras el libro de 1er. grado continúa reproduciendo el mensaje tradicional de los libros de texto, basado en una imagen de familia nuclear donde reina la felicidad y la bondad, el libro de 3er. grado introduce una serie de conceptos que alteran significativamente esta presentación idealizada.

En Caritas Alegres, la familia está compuesta siempre por los padres, uno o dos hijos y, ocasionalmente, la abuela. No aparecen otros integrantes de la familia, así como tampoco se da lugar a situaciones familiares que no respondan al estereotipo de familia normal. Este estereotipo, sin embargo, es la situación más atípica en el ámbito rural, donde la familia se caracteriza por las ausencias temporales de sus miembros y la incorporación de otros integrantes no definibles con precisión en términos de parentesco.

En este texto, las situaciones familiares son siempre la expresión de situaciones felices; todos colaboran, los padres protegen, juegan con los niños, los acompañan en sus paseos o en su trabajo, etc. Las imágenes visuales mismas que acompañan estas situaciones son o típicamente urbanas o rurales idealizadas. El padre tiene una frecuencia de apariciones notoriamente superior a la madre, que es presentada, además, desempeñando un rol pasivo. Esta situación contradice en forma evidente la realidad de la familia campesina, donde la madre y la mujer en general es la que desarrolla no sólo las labores domésticas sino las directamente productivas.

En por Otros Senderos, en cambio, la imagen de la familia tiene rasgos más complejos y cercanos a la realidad. En primer lugar, las situaciones familiares no son generalmente situaciones felices: se expresan demandas ("la familia quiere una choza más grande donde vivir mejor", pág. 18), los hijos trabajan y se cansan ("el lugar de mi trabajo está muy lejos y tengo que venir a pie", pág. 91), los padres pueden ausentarse, ya sea a la ciudad (pág. 76) o definitivamente, por fallecimiento (pág. 174), etc. Si bien los personajes familiares siguen siendo los de la familia nuclear, aparecen reiteradamente expresiones de formas solidarias y comunales de actividad (la minga, pág. 18) y personajes que - con un lazo de parentesco poco preciso - juegan papeles solidarios importantes (el compadre, que da asilo y trabajo al niño rural, pág. 20; la amiga, que da vivienda y trabajo, pág. 92, etc.). Incluso, se alcanza hasta mencionar la posibilidad del maltrato entre miembros de la familia ("tu padrastro ya está más bueno conmigo", pág. 174) y se asigna esta posibilidad a las buenas o malas condiciones de vida y de trabajo (pág. 174-175).

De la misma forma que en el tema de la escuela, estas versiones diferentes estarían indicando la presencia, ya a nivel del discurso ideológico escolar, de una serie de elementos que por su cercanía con la realidad estarían convirtiendo al libro de texto en un elemento potencialmente efectivo en la tarea de aprendizaje y reflexión crítica.

El trabajo

Las diferencias de enfoque y desarrollo de los temas también se expresan en torno al eje del trabajo. El texto de lectura de primer grado presenta las situaciones laborales en función de las actividades y no en función del lugar que ocupan los actores del proceso productivo. Esta omisión se expresa claramente en una frase reiterada a lo largo de todo el libro: "todos trabajan"; no hay diferencias entre el niño en la escuela, el pastor en el monte, el campesino en la cosecha, el vendedor en la feria, o los animales que se utilizan. Esta indiferenciación llega incluso a expresarse en términos tales que, cuando se presenta un caso de un campesino sin agua y sin leña, la responsabilidad recae en un burro que se niega a trabajar (pág. 110).

Las situaciones de trabajo son invariablemente presentadas como motivo de alegría y felicidad ("en el día de la cosecha todos trabajan y ayudan con alegría", pág. 85; "el día en que se amasa todos trabajan (...) los niños están felices", pág. 96-7; el padre y el hijo salen a pescar y, al regresar, se exclama: "¡Qué felices van a casa el hijo y el papá!", pág. 107; "en la feria los niños venden sus flores. Así trabajan con alegría, en la casa, la feria y el jardín", pág. 137).

En el mismo sentido, hasta el trabajo infantil es presentado como algo natural y rodeado de alegría y placer.

El texto de tercer grado, se diferencia en varios sentidos de esta presentación. En primer lugar, predomina la presentación del trabajo a partir de la tarea, y aparecen algunas menciones a la existencia de situaciones diferenciales: el obrero de una fábrica (pág. 93), el patrón de la hacienda, definido en un caso como el que posee todo frente al indio que no posee nada (pág. 158) y en otro como un individuo generoso que regala un potro al peón (pág. 27); los trabajadores de la costa, diferenciados de "los ricos" que compran el banano, (pág. 73), etc. En segundo lugar, el texto define en ciertas ocasiones las condiciones reales de trabajo y las presenta como particularmente difíciles ("trabajan entre el viento, el frío, la soledad del páramo", pág. 18) y menciona la escasa compensación que los trabajadores obtienen por su producto (págs. 26-7 y pág. 73). En el mismo sentido, también hay referencias al desempleo y a sus consecuencias ("Más de un año trabajó Darío, hasta que los ingenieros de la carretera se fueron del pueblo dejando a muchos hombres sin trabajo", pág. 175).

Sobre la base de los resultados de este capítulo, es posible efectuar un balance global acerca del papel del libro de lectura en las escuelas de la

Sierra. En primer lugar, es evidente que los docentes subutilizan el texto y desaprovechan buena parte de la potencialidad pedagógica de un objeto que - en este contexto - es novedoso y casi único. Frente a esta subutilización (que se ubica en el marco del conjunto de deficiencias que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura), los niños, y eventualmente los padres, tienden espontáneamente a aprovechar el texto como estimulante de una serie inespecífica de actividades: dibujo, copia, fantasías, etc. En esta tarea, los niños actúan en forma asistemática y autoestimulados en gran medida por la pasividad y la desatención a la que se ven sometidos en la escuela. Al darse de esta forma, el uso del libro por parte del niño es un uso poco conciente. Como no comprende el significado de sus textos, privilegia el manejo de las imágenes y recrea con ellas una serie de fantasías sobre las cuales se conoce muy poco.

En segundo lugar, las escuelas de la Sierra ofrecen la particularidad de una situación donde el libro de lectura tiene la posibilidad de desempeñar un rol muy significativo en la difusión de un determinado mensaje. Al contrario de lo que sucede en los centros urbanos, el libro de lectura es aquí una de las pocas alternativas de texto impreso que circula en un hogar. De allí su importancia y la potencialidad que ofrece para cualquier programa educativo. Obviamente, para que este aprovechamiento sea pleno, las condiciones y los resultados del aprendizaje de la lecto-escritura deben cambiar en forma sustancial. Pero el aprovechamiento del libro y el cambio en las formas de aprendizaje no son procesos aislados. Es probable que en una estrategia adecuada de enseñanza, el libro deba jugar un papel importante. Y para ello será preciso tanto adecuar su contenido al estadio de comprensión y capital lingüístico que posean los destinatarios, como diseñar un conjunto de actividades que definan un uso más conciente de este instrumento (lectura comprensiva, análisis crítico, estímulo a la creatividad expresiva, etc.).

NOTAS

1/ Véase, entre otros, G. Bini y otros. Los libros de texto en América Latina México, Nueva Imagen, 1978. S. Mollo, École et société, París, Dunod, 1970. A. Boggio, C. Lora, G. Ríofrío y R. Roncagliolo. ¿Cuesta arriba o cuesta abajo? (Un análisis crítico de los textos de lectura de Primaria). DESCO, Lima, 1973.

2/ Con relación a cuadernos y útiles escolares cabe señalar que en una de las escuelas de población indígena, al comenzar el año escolar, el propietario de la hacienda ubicada en las inmediaciones, donó cuadernos y útiles incluidos los textos de lectura para todos los niños de la escuela. En la otra escuela que también cubre población indígena, la Dirección Provincial de Educación había donado también buena parte de los útiles y cuadernos. En la escuela de niños mestizos, básicamente los padres suplían las necesidades de implementación escolar para sus hijos. O sea que en todas ellas se observó que no escaseaban ni cuadernos ni lápices para los niños.

3/ Caso anecdótico pero significativo lo constituye el hecho de que durante las visitas a una de estas escuelas, una profesora indígena, observadora colaboradora en éste trabajo, ofreció a la comunidad y a los niños un cancionero quechua, editado por la División de Educación y Desarrollo Rural, y fué tal la demanda que casi todos los niños consiguieron el dinero para tener su propio cancionero.

4/ Cuando informalmente se pidió a algunos alumnos que leyeran el libro, se puso en evidencia que no lograban leer ninguna frase en forma correcta y coordinada. En cierta ocasión, un docente solicitó que alguien pasara al pizarrón para escribir una frase. Después de diez minutos de incentivación por parte del docente, nadie se animaba a cumplir la tarea. Por fin, un alumno (de 18 años de edad) que había estado mirando detenidamente el libro de lectura, pidió pasar al pizarrón y escribió: "los pescadores no lloraron (sic), y las mujere (sic) lloraron". El profesor celebró que alguien respondiera a su petición, pero no usó la frase, ni la explicó ni hizo las correcciones gramaticales correspondientes.

5/ El análisis que sigue fue realizado sobre dos libros de texto habitualmente utilizados en las escuelas de la Sierra. Para los alumnos de los primeros grados, se utilizó Caritas Alegres, mientras para los alumnos de tercer grado, el análisis se basó en Por otros senderos.

VII. PAUTAS PARA LA RENOVACION PEDAGOGICA DE LAS ESCUELAS RURALES DE LA SIERRA

A lo largo de este trabajo se han planteado los problemas que se estimaron más relevantes en torno a la situación educativa de la Sierra ecuatoriana. De su lectura se desprende claramente que si bien existen una serie de factores sociales que están actuando en la determinación de la escasa efectividad de la acción escolar, no por ello dejan de ser menos significativos los aspectos que - desde la escuela misma - coadyuvan a esos magros resultados. La acción de la escuela es, a todas luces, deficiente. Sin embargo, y pese a esas deficiencias, la escuela es la única institución de la sociedad global que mantiene una presencia y una acción sistemática en este ámbito. Asimismo, su actividad es percibida y valorada positivamente por la población, que demanda en forma cada vez más intensa sus servicios. En conjunto, estos factores permiten sostener que cualquier proceso de cambio en el área serrana deberá tomar en cuenta el dato de la presencia de la institución escolar y su gravitación.

Sobre la base de este supuesto, pueden formularse algunas precisiones en torno a los ejes alrededor de los cuales puede girar la transformación de la actividad de las escuelas rurales, tendiendo al logro de una mayor efectividad en sus resultados. Estos ejes son, básicamente, tres: las modificaciones en la organización curricular de las escuelas, los cambios necesarios en la formación docente y las modificaciones en el tipo de organización escolar que se adopte para los establecimientos de esta región.

La organización curricular

En torno al curriculum de las escuelas rurales, el debate general siempre ha girado acerca de la legitimidad o no de imponer un curriculum homogéneo con el de las escuelas urbanas. Sin desmedro de la validez de este debate, el estudio del área serrana pone en evidencia que cuando la situación rural está asociada a la existencia de un grado muy alto de heterogeneidad cultural, los términos del debate cambian sustancialmente. En este caso, seguir postulando la validez de un curriculum homogéneo implica condenar la acción pedagógica en las zonas rurales a un grado muy alto de ineficacia educativa.

Pero en estas condiciones, parecería que los cambios curriculares necesarios son cambios que afectan la estructura total del diseño curricular. Para el caso de las escuelas que atienden población indígena, es evidente que los programas deberían dedicarse en forma central y prioritaria al problema de la castellanización. El aprendizaje de la lengua - al menos el aprendizaje básico - es una condición necesaria para que puedan intentarse en forma sistemática otros tipos de aprendizaje. Pero en esta tarea están involucrados tanto aspectos técnico-metodológicos como aspectos socio-culturales. La castellanización de la población quechua-parlante exigirá el desarrollo de metodologías apropiadas que, a su vez, deberán acompañarse por un cambio significativo en las actitudes hacia la cultura quechua considerada globalmente. En este sentido, lamentablemente, es poco lo que se conoce acerca de la verdadera conformación de la cultura indígena en el marco del actual proceso histórico. El cambio de actitud - en todo caso - no puede estar al margen del conocimiento de los rasgos de dicha cultura y de la adecuación de los métodos a las características de sus destinatarios.

Sobre la base de esta modificación central deberá desarrollarse el cambio de aspectos más específicos del curriculum de las escuelas serranas. De acuerdo a lo que pudo apreciarse en este trabajo, hay tres puntos que merecen una consideración especial. El primero de ellos se refiere a la incorporación dentro de los contenidos escolares de la problemática comunal en su sentido más integral. No se trata de llevar al aula problemas específicos sino de incorporar al rol del alumno el desarrollo de actividades sistemáticas de observación, análisis, comparación, etc., de la realidad social que lo circunda. El segundo aspecto se refiere a la utilización pedagógica y/o productiva del huerto escolar, actualmente subutilizado en las escuelas, especialmente desde el punto de vista de las actividades del docente y del alumno. Las formas concretas a través de las cuales podría producirse esta utilización deberán ser definidas por los especialistas en este tema y de acuerdo a las particularidades de cada zona, pero el principio general consiste en admitir que su inserción no puede quedar librada a elementos circunstanciales o pasajeros. Al contrario, es preciso que el huerto ocupe dentro de la planificación curricular el lugar que le asignan objetivamente sus potencialidades productiva y pedagógica.

El tercer elemento de los cambios curriculares se refiere al papel de los libros de texto en el marco de una nueva propuesta curricular. En el capítulo específico dedicado a este tema ya se hicieron algunas referencias en este sentido y aquí sólo resta agregar que - así como el curriculum global no puede ser homogéneo - tampoco pueden serlo los instrumentos utilizados en su implementación. Probablemente, los libros de texto en estas escuelas deberán, hasta cierta altura del proceso de castellanización, responder a exigencias didácticas precisas que estarán marcadas por el tipo de metodología que se adopte en dicho proceso.

La formación docente

El problema de la formación docente está íntimamente vinculado al de los cambios curriculares. Obviamente, las modificaciones necesarias señaladas en el punto anterior deberán traducirse en forma adecuada sobre el plano de la formación docente. De otra manera, sería condenarlas a un seguro fracaso. Pero desde ya es preciso tener conciencia que la formación de un docente calificado para desempeñarse en establecimientos de este tipo supone un esfuerzo considerable. En realidad, se estaría frente a la necesidad de formar un docente especializado en un tipo de práctica pedagógica muy peculiar, donde se combinan fuertemente los aspectos lingüísticos, metodológicos y socio-culturales. En este sentido, es preciso tener en cuenta que además de la formación técnica, este docente debe poseer una socialización íntensa en aspectos actitudinales y motivacionales que le permitan encarar esta tarea con una buena dosis de compromiso personal. Para el logro de este objetivo, es importante tomar en cuenta la significación de los métodos que se utilicen en la formación del propio docente, ya que se ha comprobado en forma reiterada que ellos tienden a utilizar más que los métodos que les enseñaron, los métodos que les fueron aplicados. Dicho en otros términos, la formación docente debería incorporar en su propia práctica, las formas metodológicas y actitudinales con las que se pretende caracterizar la relación del docente con sus alumnos.

No es propósito de estas notas efectuar un análisis exhaustivo de los contenidos de la formación docente, pero es importante poner de relieve la singular importancia que reviste en este contexto la capacitación para el trabajo en

escuelas de plurigrado. Los déficit existentes en este aspecto son muy altos y si bien es posible pensar que el plurigrado puede atenuarse en cierta medida (procurando que los grupos de alumnos a cargo de cada docente sean menores, etc.) su vigencia será perdurable en el corto y mediano plazo.

Otro de los aspectos destacables en torno a la formación docente se refiere a los cambios en el estilo de supervisión vigente; tal como se da en la actualidad, la supervisión parecería estar encuadrada predominantemente en un estilo controlador y escasamente formativo. Un cambio en esta esfera requerirá, obviamente, acciones formativas con los propios supervisores.

La organización escolar

La escuela rural, tal como se ha dado el proceso de diferenciación institucional, está asumiendo la representación genérica del Estado frente a la comunidad. Pero en el modelo actual de organización escolar, el desempeño de este papel se está desarrollando a expensas del papel que le cabe a la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, parecería importante garantizar la efectividad en el cumplimiento de este rol ampliado que desempeña la escuela; para ello sería preciso ampliar la dotación de personal de los establecimientos y diferenciar las funciones de cada uno. Además, si se tienen en cuenta los aspectos señalados en relación con los cambios curriculares, es evidente que en las escuelas pueden definirse al menos tres grandes áreas de trabajo: la promoción social-rural, la castellanización y la enseñanza en los grados superiores. Una posible alternativa sería pensar en la posibilidad de una dotación mínima basada en un responsable para cada una de esas actividades.

Si bien esta ampliación especializada del personal garantizaría de por sí un aumento considerable en el tiempo efectivo de enseñanza que recibirían los alumnos, no debe descartarse la idea de instaurar la jornada completa en estos establecimientos. Este tema es actualmente objeto de un intenso debate, aún en los países de desarrollo industrial avanzado. Pero lo importante en este caso es destacar que si la jornada completa resulta necesaria para compensar con una atención diferenciada los desniveles de origen que presentan los alumnos, ningún sector puede justificar mejor que el rural la legitimidad de un reclamo de esa naturaleza.

Además de estos aspectos relativos al trabajo pedagógico con los niños, los resultados de este estudio muestran la necesidad de encarar una acción no menos intensa con los adultos, en especial con las mujeres, ya que allí se concentra el mayor nivel de analfabetismo y el mayor peso en la socialización infantil.

RESUMEN - RÉSUMÉ - SUMMARY

Este informe refleja los principales resultados de un estudio acerca del proceso pedagógico vigente en las escuelas de la Sierra ecuatoriana.

El primer capítulo es un intento de caracterización de las principales contradicciones sociales existentes actualmente en la zona serrana, como producto de la expansión escolar concretada en el marco de la descomposición de las formas económico-sociales tradicionales. Allí se analizan fundamentalmente seis problemas: la postulación de una escuela universal en una sociedad segmentada; el intento de homogeneización cultural a través de la subordinación de la cultura indígena; la comunicación pedagógica en un contexto de bloqueo lingüístico; la expansión escolar asociada al deterioro de las condiciones sociales; el papel reproductor e innovador del sistema escolar; y la especialización e indiferenciación funcional de la escuela.

El segundo capítulo ofrece un balance histórico de la evolución educativa en las zonas rurales y su correlato en términos de relaciones de producción, tenencia de la tierra, etc. Sobre esta base se analizan las características de las actuales demandas educativas que manifiesta la población serrana y sus motivaciones. Las categorías de análisis utilizadas en este capítulo permiten describir, en el capítulo tercero, los casos específicos que fueron objeto de estudio en este trabajo.

Los capítulos siguientes están dedicados a los aspectos pedagógicos, y el análisis de éstos se apoya en las observaciones sistemáticas realizadas en las escuelas de las comunidades seleccionadas. En el capítulo cuarto se analiza el papel del docente, los cambios en la definición de su rol profesional, las modalidades de su trabajo con la comunidad y las de su tarea específicamente pedagógica. Complementariamente se analiza el rol del niño campesino en tanto alumno y en tanto integrante de la comunidad. En el capítulo quinto se ofrecen los resultados de las pruebas de rendimiento académico en cuanto al nivel de comprensión verbal adquirido por los niños de las escuelas estudiadas, mientras que en el sexto se estudia el problema específico de los contenidos y uso de los libros de lectura.

Finalmente, el capítulo séptimo ofrece una breve indicación de pautas para la renovación pedagógica de las escuelas rurales de esta zona, referidas a tres ámbitos distintos: la organización curricular, la formación docente y la organización escolar.

Ce rapport reflète les principaux résultats d'une étude sur le processus pédagogique en vigueur dans les écoles de la Sierra équatorienne.

Le premier chapitre est une tentative de description des principales contradictions sociales qui existent actuellement dans la région de la Sierra, comme un produit de l'expansion scolaire concrétisée dans le cadre de la décomposition des formes socio-économiques traditionnelles. Six problèmes y sont analysés fondamentalement: la postulation d'une école universelle dans une société fragmentée; le dessein d'obtenir l'homogénéisation culturelle à travers la subordination de la culture indigène; la communication pédagogique dans un contexte de blocage linguistique; l'expansion scolaire associée à la détérioration des conditions sociales; le rôle reproducteur et innovateur du système scolaire; et la spécialisation et l'indifférenciation fonctionnelle de l'école.

Le second chapitre fournit un bilan historique de l'évolution éducative dans les zones rurales et sa corrélation en termes de relations de production, possession de la terre, etc. Sur cette base sont analysées les caractéristiques des demandes éducatives actuelles manifestées par la population de la Sierra et ses motivations. Les catégories de l'analyse utilisées dans ce chapitre permettent de décrire, dans le troisième chapitre, les cas spécifiques qui ont été objet d'étude dans ce travail.

Les chapitres suivants sont consacrés aux aspects pédagogiques, et leur analyse s'appuie sur des observations systématiques effectuées dans les écoles des communautés sélectionnées. Dans le quatrième chapitre, on analyse le rôle de l'enseignant, les changements dans la définition de son rôle professionnel, les modalités de son travail avec la communauté et celles de sa tâche spécifiquement pédagogique. De façon complémentaire, on analyse le rôle de l'enfant paysan en tant qu'élève et en tant que partie intégrante de la communauté. Dans le cinquième chapitre, on propose les résultants des épreuves de rendement académique quant au niveau de compréhension verbal acquis par les enfants des écoles étudiées, tandis que dans le sixième chapitre on étudie le problème spécifique du contenu et de l'usage des livres de lecture.

Finalement, le septième chapitre offre une proposition succincte de guides pour la rénovation pédagogique des écoles rurales dans cette zone, référés à trois domaines différents: l'organisation curriculaire, la formation des enseignants et l'organisation scolaire.

This paper reflects the main results of a study about the pedagogical process in force in the schools of the ecuadorean Sierra.

The first chapter is an attempt to describe the main social contradictions existing nowadays in the 'serrana' region, as a product of the expansion of schooling which came out within the frame of the deterioration of the traditional socio-economic formations. Six problems are analyzed: the postulation of a universal school in a segmented society; the attempt to achieve cultural

homogeneization through the subordination of native culture; pedagogical communication in a context of linguistic blockage; scholar expansion associated to the deterioration of social conditions; the reproductive and innovative role of the school system; and the school specialization and its functional indifferenciation.

The second chapter offers a historical balance of the educational evolution in rural areas and its correlation with the production relationships, land tenureship, etc. On this basis, the characteristics of the present educational demands expressed by the inhabitants of the Sierra are analyzed, as well as its reasons. The categories of analysis used in this chapter allow to describe, in the third chapter, the specific cases that were studied in this work.

The subsequent chapters are dedicated to the pedagogical aspects, and their analysis is based upon the sistematic observations carried on in the schools of the chosen communities. Chapter four analyzes the teacher's role, the changes in the definition of his professional role, the nature of his task in relation to the community and his specifically pedagogical commitment. Complementarily, it analyzes the role of the peasant child as a pupil and as a member of the community. Chapter five shows the results of academic yield tests referring to verbal comprehension levels acquiered by children from the researched schools, and chapter sixth, studies the specific problem of the contents and the uses of reading books.

Finally, chapter seven offers a very brief indication about guide-lines for pedagogical renovation of the rural schools in this area, referred to three different fields: curricular organization, teachers formation and school organization.

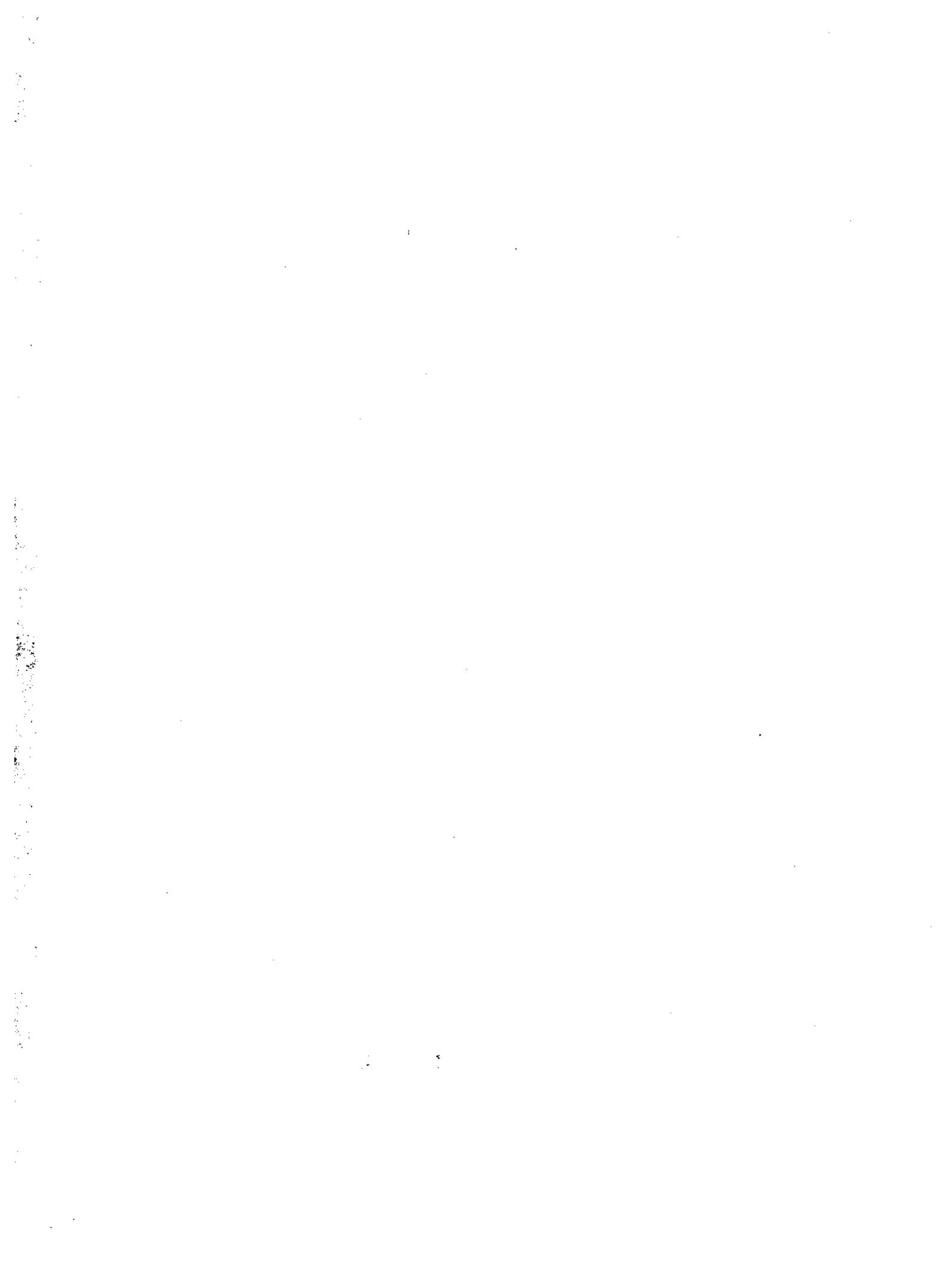
Publicaciones del Proyecto

<u>Serie y N°</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>
DEALC/1	Educación e industrialización en la Argentina.	J. C. Tedesco
DEALC/2	Educación y desarrollo en Costa Rica.	J. P. García
DEALC/3	Financiamiento de la educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina.	H. Gertel
DEALC/4	Expansión educacional y estratificación social en América Latina. (1960-1970)	C. Filgueira
DEALC/5	Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina. (Agot.)	G. Weinberg
DEALC/6	Educación, imágenes y estilos de desarrollo.	G. W. Rama
DEALC/7	Educación y desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica.	D. M. Rivarola
DEALC/8	Seminario Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informe final. (Agotado)	
DEALC/9	Industria y educación en El Salvador.	J. C. Tedesco
DEALC/10	Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.	J. Matos Mar y colaboradores
DEALC/11	Educación para el desarrollo rural en América Latina.	Abner Prada
DEALC/12	La escuela en áreas rurales modernas.	J. P. Núñez
DEALC/13	Bibliografía sobre educación y desarrollo en América Latina y el Caribe.	A. Copetti Montiel
DEALC/14	Bibliografía. Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe.	A. Copetti Montiel
DEALC/15	La educación rural en la zona cafetera colombiana.	R. Parra Sandoval
DEALC/16	Education and Development in the English-Speaking Caribbean. A Contemporary Survey	L. D. Carrington
DEALC/17	La educación no-formal en la reforma peruana.	J. Rivero Herrera
DEALC/18	Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación.	R. Carciofi
DEALC/19	Disyuntivas de la educación media en América Latina.	R. Vera
DEALC/20	Educación y desarrollo en el Ecuador (1960-1978).	JUNAPLA
DEALC/21	Segundo Seminario "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informe Final.	
DEALC/22	Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador.	
DEALC/23	Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios. Consideraciones sobre el caso argentino.	J. Vivas, R. Carciofi C. Filgueira
DEALC/24	Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina (en prensa).	J. P. Terra
DEALC/25	Educación y desarrollo en el Perú. La reforma educativa. (en prensa).	Oficina Sectorial Ministerio de Educación del Perú
DEALC/26	Estructuras sociales rurales en América Latina (en prensa).	E. Torres Rivas
Fichas/1	La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región.	N. Fernández Lamarra I. Aguerro
Fichas/2	Inserción de los universitarios en la estructura ocupacional argentina.	
Fichas/3	Educación y democracia.	G. W. Rama
Fichas/4	El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior.	J. Rodríguez F.
Fichas/5	Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas.	G. W. Rama
Fichas/6	Basés sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos.	R. Parra Sandoval
Fichas/7	Cultura popular y educación en Argentina.	M. T. Sirvent
Fichas/8	Social Values of Secondary Students and their Occupational Preferences in Guyana.	S. B. Khan y U. M. Paul
Fichas/9	El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (en prensa).	D. Klubitschko
Fichas/10	Acerca del debate sobre Educación y empleo en América Latina. (en prensa).	R. Carciofi
Fichas/11	Education and Development in Latin América (1950-1975) (en prensa).	J. C. Tedesco y G. W. Rama

Para evitar extravíos se ruega a los receptores acusar recibo de cada publicación y dar a conocer cualquier cambio o error en las direcciones utilizadas.

Precio de cada publicación: US\$ 2.- (incluido franqueo de superficie)
Envíos contra cheque a la orden de Naciones Unidas por el monto correspondiente.

Impreso en RAPICOP
Billinghamurst 1976 -Buenos Aires
agosto de 1979
LIBRO DE EDICION ARGENTINA



SEDE DEL PROYECTO

**COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES**

CALLAO 67 4º PISO
CASILLA DE CORREO 4191
TELEFONOS 40-0429 0431
DIRECCION CABLEGRAFICA UNATIONS
BUENOS AIRES REPUBLICA ARGENTINA