



¿ Maestro pueblo o maestro gendarme ?

María Teresa Nidelcoff

371.126

N

Nidelcoff, María Teresa, 1937

¿Maestro pueblo o maestro gendarme?

[2ª ed.] [Rosario] Biblioteca [c 1975]

91 p. dib. 20 cm. (Anteport.: Colección Praxis, dir. por Raúl Ageno, 17)

1. MAESTROS - I. Título - II. Serie

1ª Edición: febrero 1974

2ª Edición: enero 1975

Colección Praxis: 17

¿Maestro pueblo o maestro gendarme?

©

1975 by Editorial Biblioteca / Departamento de Publicaciones de la Biblioteca Popular C. C. Vigil / Alem 3078, Rosario, República Argentina / Hecho el depósito de ley 11.723 / Impreso en la Argentina / Tirada: 5.000 ejemplares / Se permite la reproducción total o parcial previa autorización de la Editorial.

¿Maestro pueblo o maestro gendarme?

María Teresa Nidelcoff



Editorial Biblioteca

Director de la colección: Raúl Ageno

Este trabajo, aunque se refiere especialmente a los maestros, por cuanto la primaria es la escuela difundida entre los sectores menos privilegiados, está dirigido a todos los docentes que actúan en medios populares: villas, barrios obreros, regiones de deficientes condiciones de vida, etc.

En el siglo pasado se dijo así de los montoneros:

“Son animales bípedos, de tan perversa condición, que no sé qué se obtenga con tratarlos mejor...”

Hoy nadie se atreve a decir lo mismo, por lo menos en público, pero millares de nuestros niños viven de manera tal, como si los grupos dirigentes tuvieran en esa definición su programa político.

Para los docentes, maestros y profesores, que sienten que ha llegado el tiempo de la rebeldía, este trabajo pretende ser un comienzo de diálogo.

Introducción

¿Qué somos en la sociedad argentina actual y qué podemos ser? Este es el problema que nos inquieta a los docentes. Vemos que muchas de las viejas respuestas de la época de nuestra formación no tienen ya vigencia. Y comenzamos a dudar de las respuestas importadas de los libros traducidos del inglés o del francés que cubren gran parte de los títulos de las colecciones pedagógicas. No nos bastan, tampoco, los estudios de gabinete, el palabrerío declamatorio que es, a veces, "la pedagogía", ni los cursillos que insisten sobre lo metodológico y eluden los planteos de fondo.

Comenzamos a sentir que tenemos que darnos y dar al país nuestra propia respuesta. Una respuesta que nazca de analizar y reflexionar nuestra realidad cotidiana. Es hora de abrir los ojos y de elaborar nuestra propia experiencia.

Pocos, como los docentes que trabajan en los medios populares, conocen la faz cotidiana del sistema educativo: los repetidores, los desertores, los "mi hermanito no vino porque no tiene zapatillas", los desayunos de mate cocido y los cuadernos con manchas porque "gotió de la chapa, señorita..."

¿Cómo responderemos? ¿Cómo hemos estado respondiendo hasta ahora? ¿Qué somos y qué queremos ser? ¿Miraremos con indiferencia y dejaremos que otros decidan y respondan? ¿Dejaremos, por apatía o por temor, que todo siga como está? ¿Trabajaremos para cambiar?

Una cosa tenemos que tener clara: no se puede permanecer afuera. Actuando o encogiéndonos de hombros, en los dos casos estamos ayudando a construir la escuela argentina. Actuando, crearemos la escuela en la que nosotros creemos. Encogiéndonos de hombros, dejaremos a otros mantener la escuela tal como ellos la necesitan.

Por eso, porque somos parte del país y estamos cumpliendo una función en él, este librito busca que pensemos y tomemos conciencia del significado social y político de nuestras actitudes, nuestros métodos y los contenidos de nuestra enseñanza.

CAPÍTULO 1 / ¿QUÉ CAMINO ELEGIR?

Nuestro trabajo de docentes se da dentro de una institución, la escuela, que cumple, seamos o no conscientes de ello, un papel determinado dentro de la estructura social.

¿Cuál es ese papel?

Durante mucho tiempo, los docentes adjudicamos a la escuela una función "progresista", le atribuimos la capacidad de ser un importante factor de cambio en la sociedad. A través de la escuela, la sociedad sería cada vez más igualitaria y más justa.

Pero hoy descubrimos que esa imagen era excesivamente optimista.

Efectivamente, cada vez se ve más claro que *la escuela, como institución, no solamente no tiene poder para modificar la estructura social sino que, más aún, confirma y apuntala, en general, dicha estructura.*

Veámoslo:

1) La escuela recibe, cada año, un nuevo contingente de chicos que constituyen, que traen consigo *una realidad ya marcada y difícilmente modificable*. Es inútil que los docentes intentemos ignorarlo: los chicos llegan ya con distintas posibilidades, y las oportunidades que han perdido son **IRRECUPERABLES**. Porque esas distintas posibilidades nacen del ambiente donde han vivido, de las experiencias por las que han pasado, de cómo se han alimentado desde el nacimiento, de los estímulos intelectuales que se les han brindado, o no, desde pequeños. Las deficiencias nutritivas han dejado ya, al llegar a la edad escolar, marcas insuperables.

La escuela los tratará igual a todos. Pero ellos **NO SON IGUALES**. Por eso, para unos será suficiente lo que la escuela les da; para otros, no. Unos triunfarán, otros fracasarán.

Ese triunfo afianzará a aquellos a quienes la sociedad proveyó de medios para triunfar. Y *el fracaso, en general, confirmará la postergación de los que la sociedad condicionó como inferiores.*

2) Efectivamente, aunque en ciertos casos particulares las cosas sean distintas, *en general hay una clara correspondencia entre rendimiento escolar y condiciones socioeconómicas de vida.*

Analicemos algunos casos:

a) El número de repetidores y de desertores aumenta en las provincias cuyas condiciones socioeconómicas son peores.

ENSEÑANZA PRIMARIA

Distribución de las jurisdicciones según el porcentaje de repetición en primer grado. Año 1962.

Porcentaje de repitientes sobre el total de matriculados en primer grado

Jurisdicción

Menos de 10 %

Capital Federal

de 10 a 14,9 %

Santa Fe

de 15 a 19,9 %

Córdoba

San Juan

Mendoza

de 20 a 24,9 %

Santa Cruz

La Pampa

La Rioja

Entre Ríos

Jujuy

Río Negro

Chubut

de 30 a 34,9 %

San Luis

Formosa

Chaco

Misiones

Salta

Corrientes

Tucumán

Catamarca

Neuquén

Tierra del Fuego

de 35 a 39,8 %

Santiago del Estero

Fuente: CONADE. Obra citada, p. 284.

ESCUELA PRIMARIA

Porcentaje de egresados y desertores con respecto a los matriculados en primer grado. Por región.
Años 1961 - 1962

Región	Egresados	Desertores
Capital	50 %	50 %
R. Pampeana	56 %	44 %
Cuyo	45 %	55 %
Patagonia	40 %	60 %
R. Noroeste	28 %	72 %
R. Nordeste	28 %	72 %

Fuente: CONADE. *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*. Tomo I, Buenos Aires, 1968, p. 276.

- b) Según las conclusiones de estudios realizados, hay relación entre el rendimiento de los alumnos en Castellano y Matemáticas y la clase social a la que pertenecen. En el rendimiento también influye el ausentismo, que es mayor en los estratos sociales inferiores.

Los datos que se citan a continuación corresponden a estudios realizados en Santiago de Chile.

Status socioeconómico de la familia y rendimiento en Castellano.

Rendimiento en Castellano	Status socioeconómico		
	Alto	Medio	Bajo
Alto	59 %	35 %	24 %
Medio	28 %	37 %	27 %
Bajo	13 %	28 %	49 %

Fuente: Barbosa Faría, Regina. "El rendimiento escolar y sus causas". *Revista de Ciencias de la Educación*. Año II, número 5, julio 1971. Buenos Aires, p. 14.

Esta situación se ha comprobado también en *otros países*:
 ...“en el sexto grado, en *Harlem*, sólo un 11,7 % de los niños sabía leer mejor que el promedio nacional y un 80 % de los niños quedó por debajo del promedio”. (Hobart Spalding. “El poder negro”. Revista “América Latina”. Número 4, agosto 28 de 1968, p. 36)

- c) También se ha demostrado la correlación entre los resultados de los “tests de inteligencia” y la clase social a la que pertenecen los niños.

En estudios realizados en los Estados Unidos:

CI (Stanford-Binet) medios de individuos agrupados de acuerdo con la ocupación del padre. Niños de 2 a 5 años	
<i>Ocupación del padre</i>	<i>CI medio</i>
Profesionales	114,8 %
Oficinistas, oficios especializados y venta al menudeo	108,8 %
Ligeramente especializados	97,2 %

Fuente: Garry, Ralph. Psicología del aprendizaje. Troquel. Buenos Aires, 1968, p. 46.

En Chile:

Resultado de la prueba “Raven infantil” por status socioeconómico de los niños		
<i>Raven</i>	<i>Status socioeconómico</i>	
	<i>Alto</i>	<i>Bajo</i>
Percentiles 5 a 10	3 %	28 %
Percentiles 25 a 50	25 %	62 %
Percentiles 75 a 90	46 %	9 %
Percentil 95	26 %	1 %

Fuente: Barbosa Faría, Regina. Trabajo citado, p. 20.

En todo esto se ve claramente *la impotencia de la escuela para hacer iguales a los que la realidad social y económica hace distintos.*

3) Pero, seamos francos. *La sociedad no brinda, tampoco, una escuela igual a todos los niños.* Las condiciones materiales y de equipamiento de las escuelas a las cuales concurren los hijos de las familias pudientes, son notoriamente superiores a las de las escuelas de barrio o las de las zonas pobres del país. Esto posibilita a unos e impide a otros una serie de experiencias. Por ejemplo: medios audiovisuales, instrumentos musicales, idiomas, etc.

Por otra parte, las cuatro horas de clase de los niños ricos e, incluso, de buena parte de los de clase media, son enriquecidas con una serie de auxilios y aprendizajes complementarios, tales como: maestros particulares para suplir deficiencias en determinadas asignaturas, clases de idiomas, música, danzas, gimnasia, natación, etcétera. Todo este aspecto de la formación de los niños está vedado para los que no pueden costear estas clases extras. Para unos, *la escuela es sólo una parte* de las actividades formativas. Para otros, *lo es TODO.*

4) Es en esta perspectiva en la que hay que situar a la tan mentada "orientación vocacional". En el fondo, *es una falacia hablar de "orientación vocacional" en una sociedad clasista.* Tres observaciones nos bastan para aclararlo:

a) ¿De dónde nace la vocación? ¿No son fundamentales, acaso, en la imagen de lo que queremos ser, las expectativas que nos ha desarrollado el medio y los "modelos" de hombre y de mujer que éste nos ha propuesto?

Consultados unos niños de una villa de emergencia sobre lo que querían ser cuando fueran grandes, respondían:

—“Trabajar . . .

—¿De qué?

—De albañil en los hornos de ladrillos”.

Una niña:

—“Yo voy a ser niñera”.

Ninguno quiso ser "médico", o "abogado" o "ingeniero".

- b) ¿Cuál será la "vocación" del hijo de profesionales? Es muy raro encontrar alguno que elija ser "obrero metalúrgico" o "peón de albañil". Si por las dudas alguno de ellos tuviera esta extraña "vocación", ya se encargaría su medio de disuadirlo.
- c) Y cuando se da el caso de niños de escasa o ninguna posibilidad material, inútil es que se sientan inclinados por ciertas actividades que están fuera de su alcance. La cruda realidad de mantenerse y de aportar dinero a su familia, se encargará rápidamente de "orientarle" la vocación.

En conclusión: en términos generales, *es la estructura social la que permite o no a los sujetos realizar determinados destinos.*

Atención: que la "orientación vocacional" no nos vaya a servir para confirmar "científicamente", desde la escuela, la desigualdad de oportunidades sobre la que se basa nuestra sociedad.

- 5) Todos estos datos nos muestran que la escuela se limita a reproducir en su interior la desigualdad de oportunidades que caracteriza a la estructura de nuestra sociedad. Más aún: *al dotar de una mayor preparación intelectual y profesional a los más privilegiados, los confirma, los apuntala, en sus privilegios.*

Pero la cosa llega más lejos aún, porque, como veremos, *los contenidos de la enseñanza de la escuela también tienden a fortalecer el estado actual de la sociedad y sus valores.*

Si recorremos las páginas de los libros de lectura y de los manuales, si observamos los cuadernos de los chicos, se nos aparecen con claridad algunas comprobaciones que en otra parte de este trabajo desarrollaremos con más amplitud. Por ejemplo:

- a) El "hogar" de los libros de lectura es, normalmente, por su mobiliario, sus costumbres, las actitudes de sus miembros, el hogar de clase media. Esta reiteración significa,

de hecho, que esa es la imagen de hogar deseable que se propone a los chicos, el modelo de familia que es "la" familia argentina.

Esto aparece en casi todos los libros de la escuela primaria.

— Tomemos uno de primer grado:

—mamá lee cuentos a sus hijitos sentada en un sofá;

—papá es un señor de traje que lleva a su hijito al parque;

—la familia vive en un chalet;

—tienen automóvil;

—en la casa tienen una empleada para las tareas domésticas que, por supuesto, "es como de la casa";

—se almuerza en un comedor con mantel, flores, etc.

b) Los valores que proponemos a los chicos son valores burgueses: el individualismo, la promoción personal, el ascenso social a través del propio esfuerzo, el ahorro, la seguridad.

Vayan dos ejemplos:

He aquí una serie de valores que sintetizó muy claramente una docente en su clase sobre el ahorro:

Vocabulario: Ahorro - economía - seguridad - beneficio - boletín - estampilla.

Y el ahorro, como fuente de felicidad, en esta *poesía* que los niños memorizaron:

*Una monedita
otra va detrás
llenan mi alcancía
¡Qué felicidad!*

O este texto:

"El basurero"

"César es basurero, no le gusta estudiar.

"Se levanta a la mañana y sube al carro.

"Pasa por la calle recogiendo la basura en sus canastos.

"Su hermanita Faustina desea para él otro empleo mejor.

Conclusiones que se desprenden del texto:

—César es basurero porque no quiere estudiar;

—ser basurero vale menos que tener otras ocupaciones;

—para cambiar a otra ocupación "mejor" hay que estudiar;

Profundizando esto, aparecen *típicas afirmaciones de la mentalidad burguesa*:

—a través del estudio, los más capaces llegan a los puestos importantes;

—el trabajo manual es una ocupación inferior;

—los que "no quieren estudiar" quedan relegados a las tareas que nuestra sociedad valora menos.

Uno se pregunta: ¿Todo esto es verdaderamente así...? Y con respecto al ejemplo anterior: ¿Es la búsqueda de la "seguridad" y el "beneficio" lo que hace al hombre más hombre...? ¿Es el amontonar moneditas en una alcancía algo que deba hacer feliz a un niño...? ¿Lo encaminamos hacia su plena realización humana enseñándole que para ser feliz hay que tener dinero guardado?

Pero, sin que a veces los docentes se den cuenta, esos son los valores que la escuela transmite.

c) Finalmente, algo más profundo: a través de la Historia de los textos escolares transmitimos a los niños una visión del pasado que es la del sector social que se impuso sobre los otros. Estos últimos son ignorados o presentados como seres temibles o "bárbaros", son "los malos" de nuestra Historia.

Por ejemplo: la campaña de Roca contra los indios es presentada de manera que nadie dude de la legitimidad, ni nadie sospeche que, en realidad, los indios eran los milenarios, legítimos, ocupantes de esas tierras. Los indígenas son "los salvajes". Los blancos, "la civilización".

Veamos lo que dice un manual muy utilizado:

"Roca presentó un vasto plan que consistía en hacer la guerra al indio hasta eliminarlo por la fuerza... Varias columnas se internaron hacia el sur y hacia el oeste, ocupando todo el territorio dominado por los salvajes. Se recuperó así una vasta extensión..."

Entre otras cosas, habría que preguntarle al autor, para quién se recuperaron esas tierras.

Dicho crudamente: Los textos escolares, en general, ven la Historia *con los ojos de la clase dominante*.

A través de todos estos puntos queda claro, entonces, lo que afirmamos al comienzo del capítulo: la escuela, en general, como institución, *confirma y asegura la estructura social*.

cambia
valor
comp
etc
- Por eso *no se puede dar un cambio de fondo en la escuela en la medida en que no se dé un cambio social, también de fondo*, que promueva nuevos ideales grupales y personales, una nueva manera de ver la realidad y la Historia, y que valore de distinta forma la educación del pueblo y la cultura popular.

Ahora bien: hay, sin embargo, aunque no se haya producido el cambio global y profundo de la sociedad y de la escuela, *algo que puede cambiar*: es la *manera de actuar de los maestros*; su modo de vincularse con los padres y con los chicos, los objetivos de trabajo, la manera de enfocar los contenidos.

Todo esto, sin ser lo definitivo, puede ir produciendo serios cambios porque, no lo olvidemos, la escuela que el pueblo recibe es más *la escuela que gestan los maestros* con su modo de ser, de hablar y de trabajar, que la escuela que crean las circulares ministeriales y los textos escolares.

Así es que como los docentes, aunque no lo pensemos, esta-

mos trabajando para cambiar la sociedad o para conservarla como está

Para aclarar mejor las distintas opciones que se nos abren, intentaré esquematizar tres tipos de postura:

a) Hay maestros que encuentran que todo está muy bien como está, que los valores y características de la sociedad actual no deben cambiar, que deben ser difundidos. Actúan conscientemente como representantes del actual régimen social, asumen la responsabilidad de incorporar a los alumnos a dicho régimen, adaptándolos al sistema de vida y a los valores que éste propugna.

- Los rotularemos: "*maestros gendarmes*". Ellos también, desde sus tareas *vigilan las fronteras*, pero en este caso se trata de *las fronteras de clase en nuestra sociedad*.

b) Otros, la mayoría, se definen como "maestros" a secas, "maestros maestros". Afirman que "la escuela es la escuela y la política es la política".

En otras palabras: No perciben o no quieren percibir las implicancias ideológicas y sociales de muchas de las tareas y "ritos" escolares. Con su aparente apoliticismo y con su postura acrítica se convierten, de hecho, en gendarmes del régimen social, sin saberlo y, a veces, sin quererlo.

Al no trabajar para cambiar, ayudan a los que quieren conservar.

c) La tercera opción la definiremos como "maestro pueblo". No cree que su misión sea difundir en el pueblo los valores del opresor, sino que, por el contrario, cree que el sentido de su trabajo es ayudar al pueblo a descubrirse, a expresarse, a liberarse.

Quiere construir la escuela del pueblo, desde el pueblo. Es decir: "maestro pueblo" es el que con su trabajo quiere contribuir a crear hombres nuevos y a alumbrar una sociedad nueva, donde se dé la promoción de los desposeídos, donde el pueblo sea protagonista. *Será un maestro para cambiar, no para mantener.*

¿Cómo se actúa en el diario trajinar de la escuela, según se opte por una u otra de estas definiciones?

Esto es lo que se irá detallando en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO 2 / ¿CON QUÉ OBJETIVOS TRABAJAMOS?

Como se dijo al finalizar el capítulo anterior, se intentará ahora caracterizar al "maestro pueblo" y al "maestro gendarme" en sus distintas maneras de actuar en la práctica diaria de la escuela.

La caracterización del maestro gendarme incluirá a la mayoría de nosotros, los docentes, cuando al actuar como "maestros a secas" nos desentendemos de los significados sociopolíticos de nuestras actitudes y nos convertimos en sostenedores de la actual estructura social, tal como se planteó anteriormente.

Los objetivos que nos proponemos lograr con los chicos son lo fundamental en nuestro trabajo docente cuando nos proponemos ser, realmente, educadores.

Si no tenemos objetivos claros, no somos educadores. Muchos, si lo pensarán con seriedad, deberían confesarse a sí mismos que el único objetivo de su contacto diario con el grado o con el curso, es "cómo controlar al grupo para poder salir adelante con la clase y cumplir el programa".

Controlar al grupo. A veces, esto significa reprimir al grupo.

Cumplir el programa. Esos son los objetivos de muchos docentes.

El educador, en cambio, es el que está junto al niño o al joven para ayudarlos a ser de determinada manera, para ayudarlos a descubrir y a vivir determinados valores.

Esto nos lleva a puntualizar algunos aspectos:

1. No se puede educar si no es partiendo de ciertos valores, es decir: si no se tiene clara una imagen de lo que el hombre debe y puede ser, en este nivel de su evolución. Esto aparece como algo tan obvio que ni siquiera debiera mencionarse. Y, sin embargo, en cuántas aulas hay maestros que cumplen su horario y las formalidades de su cargo sin preguntarse nunca: "¿Qué cosas son las que encaminan a nuestros alumnos a ser personalidades más plenas...? ¿Qué cualidades

vamos a alentar en los chicos? ¿la obediencia y la aplicación o la creatividad y la rebeldía? ¿la promoción personal o la solidaridad como valor principal?"

Evidentemente, según el maestro opte por uno u otro de los caminos posibles, se opta también por un estilo de trabajo, es decir, una forma de llegar a hacer vivir esos valores en el aula.

Pero, si en cambio no tenemos una respuesta para esos interrogantes, ¿a qué llamaríamos "educar"?

2. Una vez que queda claro que sólo se educa a partir de determinados valores, de cierta manera de ver al mundo y al hombre, queda por aclarar quién define esos valores.

En épocas y en sociedades de mayor estabilidad y coherencia que la nuestra, el educador ni siquiera se planteaba esto. Los ideales y los valores del educador eran los ideales y valores de la sociedad, sin ninguna clase de fisuras.

El hecho de que hoy nos lo preguntemos, evidencia otro tipo de situación. Una etapa de crisis en la sociedad, una sociedad en la que las contradicciones se han agudizado.

Si cotejamos declaraciones oficiales sobre política educativa con ciertas declaraciones de organismos gremiales docentes, ya se nos aparecen claras divergencias en la manera de ver la realidad nacional. En el diálogo frecuente con docentes encontramos divergencias aún más amplias y más profundas con las formas "oficiales" de ver la sociedad y el ciudadano.

— Dice Antón Makarenko: "Pienso que la educación es la expresión del credo político del pedagogo y que los conocimientos que éste tiene juegan sólo un papel auxiliar. Incúlquenme todos los procedimientos pedagógicos que ustedes quieran. Yo no seré capaz de formar un reaccionario. Sólo será capaz de hacerlo aquel que sea, interiormente, un reaccionario."¹

Puesto que sólo se puede educar en lo que uno ve, en lo que uno vive, ¿qué hacen estos maestros, entonces?

¹ A. Makarenko, *Le livre des parents*, Ed. du Progrès, Moscú, 1967, p. 467.

Es evidente que en una situación como la actual no podemos, pues, esperar respuestas hechas desde arriba. Somos nosotros quienes debemos responder, quienes debemos, entonces, buscar las respuestas. No individualmente, sino agrupándonos con otros compañeros y con padres de alumnos que tengan las mismas inquietudes. A partir de las definiciones comunes que vayamos logrando, podemos ir definiendo *objetivos en común*, para el *aquí y ahora*.

3. Ahora bien: en la medida en que definamos valores no coincidentes con los valores de la sociedad capitalista, penetremos más a fondo la contradicción entre una sociedad donde los poderosos quieren conservar sus privilegios y su orden, y un sector que va definiendo y preanunciando un orden nuevo. Esto nos replantea, por cierto, la afirmación que hicimos antes, acerca de que un cambio educacional de fondo no puede gestarse solamente desde la escuela.

4. Otra cuestión, siempre en relación con el papel del educador junto a los alumnos, es quién escoge los objetivos. Acabamos de ver la necesidad del educador de definir los valores en los cuales piensa educar. Por otra parte, sin embargo, la literatura pedagógica nos ha ido habituando a la afirmación de que es el grupo de alumnos, el que tiene que autodefinir sus objetivos y nos ha ido creando un cierto rechazo frente a la posibilidad de que sea el docente quien los defina. Esto último nos suena a autoritarismo.

Analicemos las dos posibilidades:

a) El grupo autodefine sus objetivos

Esto es solamente posible en ciertos aspectos. El grupo puede:

—definir objetivos de corto o mediano alcance. Por ejemplo:

“Tenemos que mejorar en compañerismo”. “Tenemos que acostumbrarnos a ser puntuales en la entrega de nuestros trabajos”;

—puede definir ciertos objetivos, como los de habilidades, donde fácilmente puede evaluar sus dificultades y sus carencias;

- puede elegir las actividades a desarrollar;
- puede escoger estilos de trabajo y de organización, expresando sus intereses y su modalidad;
- puede definir objetivos, en suma, hasta donde ve.

Pero esto no puede ser todo. Suponer que cada grupo avanza sólo hasta donde ve por sí mismo, significa ignorar el proceso de evolución del hombre, del Paleolítico a nuestros días. Educar, es transmitir a la generación nueva lo que nosotros, los adultos, consideramos lo mejor, nuestra riqueza, nuestros logros. El adulto tiene, pues, un papel: sin forzar el ritmo de avance del grupo, descubrirle nuevos horizontes, nuevas metas. Y transmitirle su propia experiencia, su propia riqueza.

b) El adulto impone sus objetivos ← *unidos*
← *deberían*

Este es el caso del educador autoritario. El define los objetivos, elige las tareas. Más aún: impone sus definiciones, no admite diálogo sobre ellas y sanciona su no cumplimiento.

Es decir: él establece lo que debe pensarse y lo que debe hacerse. Y esto en todos los órdenes y con problemas de distinta magnitud: desde el largo de las polleras hasta definiciones morales o de contenido político.

En cambio, el verdadero educador, tal como se dijo antes, está junto a los chicos para abrirles horizontes, para ayudarlos a ver las contradicciones que puede haber en sus opiniones, para plantearles interrogantes, para aportarles datos esclarecedores.

En suma, para dialogar con ellos, en una postura respetuosa y franca. Enseñando y aprendiendo a la vez.

O sea que la pregunta: "¿Quién define los objetivos? ¿El grupo o el educador?" se resuelve de una manera dinámica. Los definen ambos, pero el maestro tiene una función específica; hacer que el grupo avance. Por lo tanto, proponerle metas cada vez más claras y exigentes. Por cierto que (y esto resume lo que se dijo antes sobre la postura autoritaria) *proponer a la discusión* no significa *imponer*.

Después de estas aclaraciones, podemos sí caracterizar las dos posturas, la del "maestro pueblo" y la del "maestro gendarme", según cómo actúan al definir los objetivos de trabajo.

¿CON QUE OBJETIVOS TRABAJA UN "MAESTRO GENDARME"?

Por empezar, suele haber una dicotomía entre los objetivos expresados en la *planificación* y los objetivos que *realmente* se busca lograr cada día en el aula.

Los objetivos de la planificación

- a) Suelen ser objetivos puramente formales, copiados, a veces, de otras planificaciones o de libros de pedagogía. El solo hecho de copiarlos es un indicio de que, en realidad, no piensan cumplirse, puesto que no están pensados para un grupo concreto, con sus características, sus intereses y sus posibilidades.
- b) Suelen ser amplios, vagos e imprecisos. Frases bonitas a las que nos vamos habituando, sin que se defina con precisión su alcance y su contenido. Por ejemplo: "Formación integral de la personalidad". "Desarrollo armónico de la personalidad".

¿Qué significa esto en la práctica? ¿Qué conductas manifiestan, por ejemplo, ese "desarrollo armónico de la personalidad"?

En la medida en que no se precisa claramente qué conductas se espera que los chicos logren en el año escolar, no se puede evaluar si los objetivos se cumplen o no y, ni siquiera, si los chicos han avanzado o no en su logro.

Por eso, esos objetivos amplios y vagos son objetivos "de papel" y no objetivos reales.

- c) Son objetivos intemporales, sin referencias espaciales y que ignoran la existencia de clases sociales. Se formulan de la misma manera en un barrio que en el centro, para chicos de una villa como para chicos de familias pudientes, bajo gobiernos formalmente constitucionales o bajo

gobierno "de facto", etc. Por ejemplo: "Desarrollar las cualidades básicas de un buen ciudadano", "Educar para vivir en una democracia".

Pero, ser "buen ciudadano" ¿qué significa hoy en las actitudes posibles de un argentino? ¿cuáles son las cualidades de un buen ciudadano? ¿Quién define, además, las características de una democracia verdadera y, por lo tanto, las cualidades del hombre capaz de construir esa democracia?

Lamentablemente, todas esas imprecisiones se salvan cuando el docente las enfrenta, programa y manual en mano. Allí encuentra todas las respuestas. Pero, repitiéndolas, pierde el derecho a llamarse "educador".

Los objetivos reales que busca cotidianamente un "maestro gendarme"

- a) *Mantener la "disciplina" del grupo.* Ciertamente, una disciplina puramente represiva, por cuanto es la imposición del orden querido por el maestro. Un "buen grupo" es aquel que no da trabajo, que acepta, que deja hacer.

Mientras más dóciles son los chicos, desgraciadamente, más ayudan al docente a alinearse, por cuanto nunca le obligan a preguntarse nada. Los chicos cumplen lo que el maestro establece, sin preguntar por qué o para qué. Los maestros siguen adelante, sin preguntárselo tampoco.

Esta disciplina es sólo aparente, ya que los chicos no la elaboran ni la asumen; simplemente se "acomodan" a ella para evitar la sanción.

- b) *Se pone el acento en lo intelectual y no se valora el desarrollo de actitudes.* Un "buen alumno" es sinónimo de un "buen promedio".

Hay preocupación por Juan, que está flojo en Matemáticas, pero no por el individualismo manifiesto, o por la pedantería, o por el espíritu competitivo de Luis, que siempre saca diez.

Lamentablemente, también los padres se unen a esta

línea y esperan de sus hijos un buen rendimiento, por sobre la adquisición de otros valores. Una docente cita a una madre y le plantea su preocupación ante ciertas actitudes alarmantes de su hijo: insensibilidad frente a los problemas del medio y de los compañeros, egoísmo, individualismo. Pregunta la madre:

—Pero en las notas, ¿tiene algún problema?

—No, tiene buenas notas, como siempre.

—Ah, menos mal. ¡Venía con miedo de que me hubiera llamado por algo grave!

Y en los cursos masivos de la escuela media, con más de cuarenta alumnos, con profesores repartidos en muchos grupos así, ¿qué significa el concepto que se coloca en la libreta? Muchas veces no es nada más que la réplica de las calificaciones: “Muy bueno” para el que tiene buenas notas y “Regular” para el que tiene aplazos. Típico de una sociedad que valora lo que se tiene y lo que luce, y no lo que se es. Que no valora, en suma, al hombre.

- c) Y, finalmente, el objetivo es cumplir. El director cumple lo que establece la superioridad, el maestro o el profesor cumplen lo que el programa y el director establecen, y su meta es lograr que los alumnos cumplan, a su vez, con lo que ellos han establecido.

¿Por qué estos objetivos hacen “gendarme” a un maestro?

Porque implican la aceptación de las cosas como están, de su parte y de parte de sus alumnos, porque sanciona la rebeldía y el espíritu de búsqueda, porque se satisface en formar seres dóciles y complacientes, que digan sí al maestro, sí al libro, sí, más tarde, al orden social establecido.

¿Cuáles son los objetivos de un “maestro pueblo”?

El maestro que trabaja por la liberación del pueblo, comienza por tener a la liberación como objetivo central y real de su acción educadora. De cara a sus alumnos, este objetivo

central se podría definir de la siguiente manera: "Ayudar a los chicos a desarrollarse como seres capaces de liberarse de las estructuras opresivas de la sociedad actual".

¿Cómo?

- a) *Ayudándoles a ver la realidad con lucidez y sentido crítico.*

Muchos maestros y profesores creen que están ayudando a sus alumnos a comprender el presente, simplemente porque incluyen el comentario de noticias de actualidad en la escuela. Pero si el maestro no tiene un sentido crítico que le permite discernir lo tendencioso de la información, si no descubre las raíces profundas de los sucesos contemporáneos, si no tiene una visión clara y madura de los temas que caracterizan a nuestra época, su comentario de noticias de actualidad en el aula, con los chicos, puede ser tan alienante como el que transmiten la TV u otros medios de información. Esto no sólo no es útil sino que, por el contrario, cierra en torno del niño o del adolescente, el círculo de la opresión, agregando como otra prueba de verdad el "lo dijo la maestra" a los otros criterios alienantes "lo vi en la TV", "lo leí en el diario" o "lo escuché en la radio".

Se trata de otra cosa, en este caso: *ver la realidad* significa, para los hijos del pueblo, *descubrir las causas* de la pobreza, de la desocupación, del analfabetismo, de la guerra; significa *distinguir al explotador del explotado*, *al opresor del oprimido*; significa *reconocer a través de qué medios* los opresores mantienen su poder; a través de qué medios, en cambio, los oprimidos se liberan.

Es decir: ver la realidad con sentido crítico significa mucho más que estar informado sobre los hechos del presente o del pasado, significa ser capaz de interpretar su sentido.

Este objetivo implica un enfoque distinto en la enseñanza, respondiendo siempre a estas preguntas-guías:

"¿Qué información necesitan los chicos para interpretar la realidad argentina contemporánea?".

“¿Cómo despertar y alentar en ellos una postura crítica frente a la información y frente a la realidad?”.

* b) Ayudándoles a descubrir y a asumir su compromiso frente a la realidad.

Los educadores que efectivamente se proponen ser una fuerza de liberación en el seno del pueblo, deberían medir la efectividad de su acción en el grado de compromiso que van asumiendo sus alumnos.

Porque solamente cuando un sujeto se siente motivado para actuar modificando la realidad que lo oprime, puede decirse que ha interpretado su mundo, que se ha interpretado a sí mismo en ese mundo. En cambio, mientras el sujeto se limita a hablar de lo que ve, se mantiene repitiendo interpretaciones ajenas, por radicales que sean.

Desde los primeros pasos, nuestra función es educarlos en la unidad de la palabra y de la acción. Por esto no basta el plano desiderativo:

—“Cuando sea grande voy a ser esto o aquello...”

—“Habría que...”

Sino que el camino es iniciarlos en un compromiso activo y posible ya de solidaridad con la realidad inmediata: los compañeros, los amigos, el barrio, remontándose más tarde a la solidaridad con los explotados, con la Patria.

c) Ayudándoles a ser libres.

¿Libres de qué...? de prejuicios, de supersticiones, de temores (temor al fracaso, al castigo, a la crítica), de la ignorancia, del egoísmo, de la timidez, de la presión de la publicidad y de los medios de difusión, del hábito de aceptar la opresión y la miseria como algo inevitable.

En suma: ser libres significa ser *capaces de expresarse y de expresar su mundo*, pero también ser capaces de actuar, modificándolo.

Por eso es que los tres objetivos que acabamos de enunciar son, en realidad, la misma cosa, puesto que sólo aquél que descubre en su mundo las fuerzas de opresión y es capaz de actuar para modificar sus circunstancias, es libre. Y en esa acción se es verdaderamente *creador*.

d) *Ayudarlos a aprender a organizarse.*

Los objetivos anteriores quedan truncos si un sujeto no es capaz de actuar de una manera organizada y solidaria con quienes están en su misma situación. Esa también es parte de nuestra función: *descubrirles de cuánto son capaces si se unen y organizan.*

Estos cuatro objetivos que explicitan el objetivo central enunciado al comienzo, son exigencias que permanentemente orientan el trabajo y las actitudes del educador frente al grupo. Queda luego la tarea de planificar un trabajo con esta orientación que responda, además, a las características concretas del grado o curso a nuestro cargo.

CAPÍTULO 3 / LOS CONTENIDOS QUE SE TRANSMITEN EN LA ESCUELA

¿Quién determina los contenidos del proceso escolar de enseñanza-aprendizaje? Una primera respuesta es: los planes de estudio, los programas. Y es así, en gran medida. Son los programas los que señalan los temas a desarrollar en cada nivel y con esto marcan, por cierto, las características generales de la escuela.

Pero, si bien los programas señalan qué y cuánto estudiar, quedan otros interrogantes en lo que se refiere a los contenidos: el problema de la *actualización* de los mismos y el problema de la orientación a que responden.

Este segundo aspecto es fundamental cuando estamos tratando de analizar si la actuación del docente es factor de cambio social o no. Porque, como se vio en el capítulo anterior, aquellos que se identifican con la liberación del pueblo tienen, como uno de sus objetivos de trabajo, ayudar a los chicos a ver la realidad de una manera crítica. Queda entonces por ver, si los contenidos que se proponen a los alumnos les ayudan, verdaderamente, a explicarse la realidad y a plantearse problemas frente a ella o si, por el contrario, contribuyen a alienarlos.

Dos problemas se plantean a este respecto: el *problema de las subculturas* y el de *la ideología* a la que responde el enfoque de los temas.

El problema de las subculturas

Aunque seguramente para la mayoría no es necesario hacerlo, conviene partir de recordar el concepto de cultura, tal como lo usan los sociólogos y los antropólogos: "En su acepción sociológica, cultura se refiere a la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento".²

O sea: "cultura" no es sólo el arte, las ciencias, como se sue-

² Ely Chinoy, *Introducción a la Sociología*, Ed. Paidós, Bs. As., 1962, p. 26.

le señalar en el uso corriente de este término, sino que la cultura abarca la totalidad de la conducta aprendida del hombre: su lenguaje, sus valores, sus costumbres, los alimentos que prepara y cómo los prepara, las instituciones que crea, su manera de vivir y de ver la vida, etcétera.

cultura
No hay, entonces, hombres cultos o incultos, ni hombres con "muchas" o "pocas" culturas, como se dice habitualmente. Simplemente, hay hombres con distintas culturas. Todos los hombres participan de una cultura. Eso es precisamente lo que los diferencia de los seres inferiores. Un indígena de la selva amazónica y la reina de Inglaterra, ambos son cultos. Son miembros participantes de dos culturas distintas. Cada uno se mueve como pez en el agua en la suya y con dificultades en la cultura extraña. La reina de Inglaterra sería "inculta" si de pronto tuviera que manejarse en la selva, como un miembro más de la tribu. Tan "inculta" como un indígena en su palacio de Londres.

Ahora bien; dentro de una cultura hay gran variedad de conductas y modalidades. Son las distintas subculturas. Por ejemplo: en nuestro país, un hachero del Chaco tiene, evidentemente, otra manera de ver la vida, de hablar, de comportarse, otras aspiraciones y otros juicios que un oficinista de Buenos Aires. Y las mismas diferencias encontramos entre un villero y un comerciante del centro de la ciudad. Estas variaciones de la cultura, según las distintas clases a las que se pertenece o a las distintas regiones en que se vive, son las subculturas.

Dada esta variabilidad, ¿cuál es el criterio para determinar "lo correcto" en el lenguaje, los comportamientos, los hábitos?

En una sociedad de clases como la nuestra, la clase dominante difunde e impone sus pautas culturales que pasan a ser, por este motivo, "lo correcto".

Esto es notorio, por ejemplo, en el lenguaje. Determinados términos son incorrectos en la medida en que son exclusivos de las capas inferiores de la sociedad. Lo mismo ocurre con determinados comportamientos, fórmulas de cortesía, hábitos al comer, maneras de vestirse, gustos, etc. En lo que se refiere al idioma, con el tiempo las academias acaban aceptando ciertos términos que, entonces, pasan a ser usuales, correctos, por este motivo.

En este proceso de *difusión* de la cultura de los grupos dominantes y de *inhibición* de las manifestaciones propias de la cultura de los grupos inferiores, *la escuela juega un papel importantísimo*.

Los maestros y los profesores son, por formación y por extracción, frente a los chicos, los representantes de lo culturalmente "correcto". Ellos difunden un lenguaje y un comportamiento a imitar e, incluso, corrigen las actitudes y los vocablos que los chicos usan habitualmente en sus casas, pero que no son aceptables en la escuela.

Un chico dirá "agarrar" y la maestra corregirá: —se dice tomar...

¿Por qué se dice "tomar"? Porque por ahora son las clases populares las que dicen "agarrar". Cuando la "cultura oficial", a través de las instituciones educativas, las academias, etc., acepte ese término en la acepción que el pueblo lo usa, entonces pasará a ser aceptable.

La cultura "oficial" que la escuela difunde, expresa, entonces, las maneras de pensar y de vivir de los sectores dominantes y medios, ya que estos últimos han tenido siempre los ojos puestos en los primeros. La llamaremos, para definirla de alguna manera, "cultura burguesa", aunque conscientes de la imprecisión del término.

Cuando un docente actúa en medios populares, se queja muchas veces de la "incomprensión" de los padres ante la acción de la escuela. En el fondo, en ese momento está confrontando la existencia de valores vitales distintos de los suyos y que son compartidos, sin embargo, por grupos enteros.

¿PUEDEN CARACTERIZARSE ESAS DOS SUBCULTURAS, LA "BURGUESA" Y LA "POPULAR"?

Trataremos, por lo menos, de puntualizar algunas características observables en ambas.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA BURGUESA QUE LA ESCUELA DIFUNDE

Sobrevaloración del libro y *≠ análisis contenido y orientación*

- el libro es el “mejor amigo”, allí está lo que hay que saber;
- las cosas que están en los libros son las verdaderas;
- es a los libros adonde hay que ir a aprender.

Esta devoción por el libro es alentada, y en las escuelas se oye mucho más decir:

- “Chicos, lean, que leyendo se aprende”

que:

- “Chicos, hablen con la gente, pregúntenles sobre su vida, observen cómo vive la gente, pregúntense y piensen sobre las causas de los problemas que vean en su medio, dialoguen”.

Promoción de lo individual, y por lo tanto, aceptación de la competencia inevitable y *≠ solidaridad ayuda, responsabilidad*

La sociedad valora sobre todo al triunfador, y la escuela, consecuentemente, va alentando esta formación de pequeños triunfadores y trepadores. Sin considerar los establecimientos que aún dan premios y publican cuadros de honor, los padres y los maestros valoran de diversas formas a los buenos promedios por sobre otros valores que los chicos puedan tener. De allí que el trabajo en equipos, en muchísimos casos, no pase de ser un rótulo que encubre el trabajo paralelo de varios chicos, sin verdadera integración ni diálogo. Cuando no se da el caso de una cruda competencia en el interior del “equipo”, los alumnos de mejores notas se quejan, a veces, de la presencia en su grupo de otros chicos de bajo rendimiento. Para ellos es más valioso “mantener la nota” que asumir a un compañero en dificultades. Y nosotros mismos los alentamos a ello, cuando valoramos la obra producida por el equipo, pero no el proceso a través del cual el equipo la ha elaborado.

Menosprecio del trabajo manual productivo

Nuestra sociedad valora el trabajo intelectual, que se reservan para sí los sectores privilegiados, y menosprecia el trabajo manual al que son relegados los estratos "inferiores".

La escuela responde a ese esquema, en cuanto asume casi exclusivamente uno de los dos aspectos: el trabajo intelectual. Pero, además de muchas otras formas, se valoran las profesiones u ocupaciones típicas de las capas medias por sobre el trabajo manual.

Por ejemplo:

- por las ilustraciones de los *libros de lectura*, donde los papás con frecuencia llevan portafolio, pero donde raramente aparecen la vida y modalidades de un papá obrero;
- *la sobrevaloración de los "héroes" y de las acciones individuales* como decisivas en la Historia, ignorando todo el esfuerzo de las masas trabajadoras que cavaron la tierra, abrieron canales, levantaron templos, tejieron, navegaron, etc. Sin embargo, la Historia que generalmente enseñamos parecería entender que la fabulosa transformación de la tierra operada por los hombres a lo largo de los siglos, fuera obra de reyes y generales victoriosos.

Qué lección para nosotros la pregunta de una alumna:

- "Señorita, ¿la Historia de los esclavos no se estudia?"
- en las conversaciones con los chicos acerca de lo que van a ser cuando salgan de la escuela, muchos docentes expresan, directa o indirectamente, su valoración sobre las mismas, típica de la clase media a la cual pertenecen. A lo sumo, las ocupaciones manuales son tímidamente defendidas con la típica expresión:
- "Obreros también hacen falta..."

Pero, queda claro:

- "Si pueden ser otra cosa, traten de serlo para «ser más»".

Sobrevaloración del verbalismo

O sea: las largas discusiones "teóricas", los discursos y, en la escuela, las exposiciones orales y la repetición de la lección. El que "sabe" sobre algo es el que sabe hablar sobre ello.

Este carácter verbalista, que es especialmente notorio en el ciclo medio, *opera como un elemento de discriminación social* dentro de la escuela. ¿Cómo? Porque los alumnos con "facilidad de palabra", que hablan bien, son los que tienen mayores posibilidades de éxito. Como el lenguaje, según se vio, es parte de una subcultura de clase, en general los alumnos provenientes de hogares cuyo lenguaje es similar al de la escuela, son los que serán capaces de desenvolverse mejor, ya que "hablan mejor".

La sobrevaloración del verbalismo, nace de una desvinculación entre la teoría y la acción: ni se valora suficientemente a la acción y la experiencia como el punto de arranque verdadero de las formulaciones teóricas, ni se ve en la acción la confirmación de la validez de dichas formulaciones. La escuela, ciertamente, alienta esa línea.

Por ejemplo:

Los chicos estudiaban, en Educación Democrática, una lección sobre "la fraternidad", la comentan en clase y punto. Es decir, no hay en el grupo el esfuerzo de sacar conclusiones a partir de sus propias observaciones y experiencias acerca de lo que es una verdadera relación fraternal. Ni tampoco un esfuerzo continuado, a partir de allí, para vivir, en el aula y fuera de ella, lo que se descubrió como valor.

Un alumno podrá tener, entonces, 10 en la lección sobre "la fraternidad" y ser un individualista de primera. Y otro alumno puede estar aplazado en el tema "por no saber la lección", aunque su comportamiento con los compañeros sea verdaderamente fraternal. Es, en suma, la admisión de la hipocresía.

Valoración del saber por el saber mismo

≠ del valor del lenguaje
hacia lo concreto

Valoración de la "cultura general" entendida como cosas que hay que saber para ser "una persona culta", para poder alternar en conversaciones, para tener un cierto "lustre". Esto va unido a una devoción por lo europeo. Es el eterno modelo.

Es así como en el ciclo medio de la escuela se difunden textos de Historia inspirados y aun traducidos de textos franceses. Pero un chico francés, al leerlos, está evocando todo un contexto social y cultural del cual no participa un adolescente argentino.

La cultura popular

La primera pregunta que uno se formula a este respecto, es si realmente existe una cultura popular.

Es claro que:

- a) La mentalidad, costumbres, valores, en suma, la cultura de las clases populares está permanentemente bombardeada por la cultura burguesa, a través de todos los medios de comunicación de masas: TV, revistas, radio y a través de la escuela.

La cultura burguesa se SUPERPONE e IMPONE a la cultura popular de diversas maneras:

- Determinando los modelos correctos que hay que imitar, tal como vimos antes, en lo concerniente al lenguaje, las costumbres, etc.
- A través de la tendencia de las clases inferiores a imitar estilos de vida y modas de las clases superiores. Acá es la televisión la que actúa proponiendo permanentemente "modelos". En la misma línea influyen las numerosas revistas para la mujer, que difunden una imagen de la misma que, en absoluto, es la mujer obrera, ni el ama de casa de los barrios y crean, así, necesidades y aspiraciones.

Un texto como ejemplo tomado de una revista "femenina":

"He aquí lo que hacen nueve de cada diez esposos nacionales contemporáneos cuando regresan a su casa (mejillas más bien pálidas, ojos velados) después de su jornada legal de ocho horas. Se quitan el saco, se aflojan la corbata, se desploman en su sillón favorito, whisky en mano y desaparecen detrás del diario".

— Se lanzan al mercado productos culturales de un nivel de calidad deplorable, destinados a las clases populares: fotonovelas, discos, ciertos cantantes y programas de TV.

Aunque estos productos son masivamente consumidos por la clase popular, *no son cultura popular*, porque no son creación del pueblo sino de los sectores dominantes para acrecentar la alienación del pueblo.

b) Las clases populares sólo crearán auténticamente una cultura que las exprese, *cuando se hayan liberado del sojuzgamiento en el que viven actualmente y en el proceso mismo de liberación*, ya que una clase no puede expresarse creadoramente en una situación de opresión.

Ya se dijo antes, al hablar de los objetivos, que un sujeto empieza a ser verdaderamente creador *cuando es capaz de ver* lúcidamente sus circunstancias y cuando empieza a transitar el camino que lo lleva a la liberación de las fuerzas que lo oprimen. Ahí recién produce una cultura auténtica y rica. Antes, sólo es capaz de imitar conductas o de adoptar, como una respuesta alienada, los comportamientos inducidos por las condiciones de vida a que lo someten las clases dominantes.

Hechas estas salvedades, se pueden señalar algunos valores y comportamientos que caracterizarían lo que hoy es un germen de cultura popular. Estas formulaciones surgen de conductas observadas y no se sientan dogmáticamente, sino que se proponen a los compañeros para que ellos, basados en sus propias observaciones, las confirmen o discutan.

Ellas constituirían características de la cultura popular que un "maestro pueblo" debería alentar al detectarlas.

Valoración de la experiencia

El trabajador manual es, esencialmente, el hombre que en su trabajo habla de lo que ha experimentado y practicado. Su saber es resultado de la acción.

También en sus juicios políticos parte de las experiencias que ha vivido.

Le atraen las cosas en la medida en que ve su aplicación práctica.

Le interesa aprender aquello que sirve para algo. Es decir, saber para actuar y no el saber por el saber mismo.

Sencillez y autenticidad en la expresión de sus sentimientos o ideas

No hay preocupación por los modales, por "aparecer" de determinada manera, ni lenguajes o conductas distintos, para entrecasa y para salir. Se manifiestan espontáneamente como son.

Valoración de lo colectivo, lo solidario, entre los vecinos y los compañeros

Hay muchos ejemplos de esto en la vida cotidiana de los barrios. Aun las habladurías típicas de ellos reflejan, en el fondo, el interés por los otros.

Valoración de las personas

Valoración de "las personas", no de los "intelectos". Por eso las ideas llegan sólo en la medida en que se las ve encarnadas en vidas y no expresadas, simplemente, en programas.

Por eso, también, reaccionan *ante los hechos* y no partiendo de discusiones teóricas.

Lenguaje directo

Circunscripto a lo fundamental, generalmente referido a hechos concretos, rico en la caricaturización de situaciones.

Retomando ahora la idea que se venía desarrollando, es decir la acción de la escuela para imponer la cultura burguesa sobre la cultura popular, *falta señalar cuáles son las consecuencias de este proceso.*

Estas consecuencias pueden resumirse diciendo que *los niños o adolescentes provenientes de hogares de clase popular,*

viven, en general, una permanente situación de inferioridad con respecto a sus compañeros provenientes de los sectores más privilegiados.

¿Por qué?

- a) Porque los niños provenientes de las capas medias y altas se manejan con toda comodidad en la escuela, ya que ésta es la continuación de su hogar: se habla de la misma forma, se tienen los mismos valores y hábitos, la maestra es alguien de su medio.

Un chico de clase popular y, mucho más, quienes viven una situación de marginalidad (villas de emergencia, instalación reciente por migración desde áreas de mayor pobreza, etc.) se siente, en cambio, *en casa ajena*. Una casa ajena que le exige otros comportamientos, otro lenguaje.

Una maestra estaba ensayando una escena teatralizada con un grupo de niños. Corrigió el tono a uno de ellos, sin darle demasiada importancia. Pero una nena de una villa de emergencia, perteneciente al grupo pero que no participaba del ensayo, se acercó tímidamente y preguntó, casi al oído: “—Señorita, ¿yo hablo bien?” Y en los ojos y en el tono era patente la inquietud, el temor de ser rechazada.

- b) En la medida en que estos niños hablan un idioma que no es plenamente el suyo, que no hablan de sus vidas y de sus problemas, que los libros que leen tampoco tienen nada que ver con su mundo, *no se expresan realmente, están bloqueados*.

Entonces, en la escuela se escribe como un deber, pero no se percibe el lenguaje escrito como una expresión de sí mismo, de lo que se vive y se descubre.

Veamos algunos ejemplos en los cuadernos de los chicos:

— *Desvinculación entre lo que en la escuela se escribe y se dice y lo que en la casa y en el barrio se vive:*

En el cuaderno de un niño cuyo barrio carece de luz eléctrica en las calles y en la mayoría de las casas, inclusive en la suya:

Mi barrio

“Cerca de mi casa hay un cartel luminoso que dice peluquería”.

En cuadernos de niños que se bañan calentando una pava de agua para entibiar la del fuentón, se lee:

Completar:

“Antes de bañarnos encendemos el *calefón*”.

Un chico que vive en una casilla de madera (pieza y cocina), baño precario de chapas, sin techo, varios hermanitos en la misma cama, al hablar de la casa:

Mi casa

En el baño hay: *pileta, botiquín, bidé, inodoro, bañera, ducha, toallero...*

El dormitorio tiene: *mesas de luz, cómoda, camas, ropero...*

En el comedor hay...

En la cocina hay...

En el garaje hay...

Las respuestas eran copiadas del pizarrón, sin asociarlas con interrogantes como:

— ¿Tenemos o no (ese mobiliario tipo)?

— ¿Qué tenemos derecho a tener en nuestro baño, nuestro dormitorio, etc.?

— ¿Por qué nuestra casa no tiene esas comodidades?

La misma observación puede hacerse frente a cuadernos que tienen copiado lo siguiente:

Mi casa

Mi casa es amplia, cómoda, ventilada.

En ella hay mesas, sillas, aparadores, cocina, heladera, camas, ropero, televisor, lavarropas.

¡Cuánto más rico hubiera sido que este chico escribiera cómo es verdaderamente su casa, cómo su papá la va levantando de a poco para reemplazar con paredes de material las actuales paredes de maderal

— *El lenguaje escrito desvinculado de la expresión personal:*

Esto se ve en muchos cuadernos, leyendo redacciones que no dicen nada, porque no hay en ellas nada de las verdaderas inquietudes del autor y porque no tienen un mensaje para nadie. A veces las lee sólo el maestro y a los apurones.

La redacción es, entonces, un ejercicio alienante, en el que hay que escribir lo mejor que se puede (pensando siempre, no en cómo uno diría las cosas sino en cómo le gustaría al maestro), sobre cosas que uno no siente y... ¿para qué...? ¡para que el maestro lo corrija!

Muchos maestros deberían, también, revisar el proceso a través del cual los chicos aprenden a leer y escribir. Si en este proceso el chico no comienza a percibir y a vivir la escritura como un instrumento para expresarse, ya las cosas empiezan mal.

- c) Alguien que se ve rechazado en su lenguaje, en sus costumbres, en su expresión, *se vive a sí mismo como rechazado, como menos, como inferior*, por cuanto la internalización de la imagen que los otros tienen de uno es fundamental en la formación de la imagen de sí.
- d) Un sujeto es aceptado y tiene éxito en la estructura escolar en la medida en que va asimilando la cultura burguesa.

Por eso es tan frecuente que el muchacho o la chica de familia obrera que llegan a altos niveles de la estructura escolar, se evadan de su medio. La escuela los hizo de otro mundo, distinto del suyo primero, de su barrio y de su hogar.

El problema de la ideología. La neutralidad o tendenciosidad de los contenidos

Se dijo antes que había dos problemas a tratar en relación con los contenidos de la escuela; uno, el del significado cultural de los mismos, ya fue tratado. Otro, es el de la *ideología a la que responden dichos contenidos*.

Muchos docentes viven en la ilusión de la neutralidad de los mismos, pero muchas voces ya se han levantado afirmando que tal neutralidad no existe.

No puede ser de otra forma, por cuanto la escuela es parte del proyecto político de la clase dominante y *expresa necesariamente su ideología*.

Por otra parte, como ya vimos, toda institución educativa tiene como base una concepción del hombre y de la sociedad.

Sin pretender tratar exhaustivamente el tema, veremos algunos ejemplos que demuestran que los contenidos de los textos y aun de los programas responden ostensiblemente a posturas ideológicas.

Hay docentes que censuran los textos de la época peronista, porque *propagandizaban* al gobierno, y cierto diario de gran difusión comentaba una vez horrorizado, que los niños cubanos aprendían la F escribiendo: "el fusil de Fidel".

Pero a nuestros niños les hacemos usar muchos libros igualmente tendenciosos y les hacemos estudiar en ellos textos que implican una opción política e ideológica. Con el agravante de presentárselos como científicos, objetivos, neutros.

Algunos ejemplos de esta afirmación:

La Historia escrita desde el punto de vista del dominador

Dice un texto de la escuela primaria, muy difundido:

(Está hablando de la conquista española de nuestro territorio).

"... A veces los indios los perseguían y la población no pro-

gresaba. Otras veces conseguían quedarse, pero nunca se echaban atrás”.

“¡Realmente, eran valientes aquellos hombres! ¡Sabían que estaban lejos de toda ayuda! ¡Que los rodeaban los indios...! Y sin embargo avanzaban con sus pesadas armaduras hasta que el jefe se detenía y decía: ¡Acá!”.

El éxito de la conquista es presentado como dependiendo del valor del conquistador y no se menciona la superioridad de los armamentos. Hay un sentimiento de simpatía canalizado hacia el conquistador, pero al indio se lo presenta como un ser temible: “estaban rodeados de indios...” El indio es considerado un peligro y no una víctima.

Esta visión es confirmada con párrafos de las páginas que siguen, donde encontramos expresiones como:

...“Piensen en las enormes distancias que separan esas poblaciones, en cada una de las cuales había *un puñadito de blancos*, lejos de toda ayuda y *rodeados de indios por todas partes...*”

...“Eran marchas lentas y penosas: *fríos, lluvias, desiertos, fieras, indios*”.

...“Partieron los titanes. Al frente iba Núñez del Prado, etc...”

El indio: una plaga. Los conquistadores: héroes, titanes.

En resumen: la Historia escrita en nombre del blanco, del conquistador.

El menosprecio inconfesado hacia el indio, aparece también en un texto donde se defiende la superioridad del gaucho sobre el indio, a quien se niega como elemento de nuestra tradición.

...“¿Por qué al hablar de la tradición hablamos del gaucho?”.

—“De veras, señorita, el indio es anterior al gaucho. Entonces, ¿por qué el indio no es nuestra tradición?”.

—Porque para ser tradición tiene que haber ganado prestigio, porque tiene que haber ganado la admiración y el afecto, y nuestro primitivo habitante no los ganó. En cambio, el gaucho, sí; lo admiramos porque peleó como un león en los ejércitos patriotas, sin reclamar nada; lo amamos por valeroso, etc. . . .”

Se puede observar lo siguiente:

- a) El gaucho es aceptado, el indio no. ¿Por qué? El resultado es que ante los chicos reconocemos nuestro entronque con la cultura de los blancos y aquellos que participaron de ella, como los mestizos. Y negamos al indio. La Historia empieza con el blanco.
- b) El indio fue sojuzgado, vencido, arrebatadas sus tierras, luchó como pudo para defenderse. ¿Qué debía hacer, todavía, para “ganar nuestro afecto y admiración”?
- c) La afirmación de que al gaucho lo amamos porque “peleó como un león en los ejércitos patriotas sin reclamar nada” es ingenua, pero, a la luz del destino histórico del gaucho, suena a sádica.

La superioridad del blanco dominador aparece también en un texto sobre los esclavos

Primero describe la entrada de negros como esclavos, a las colonias y, a continuación, explica cómo contrabandeaban los ingleses, con la excusa de la introducción de esclavos y dice:

—“¡Qué contentos estarían los criollos, señorita . . . !”

—¡Calculen! . . . Pagaban por un negro cien cueros o bolas de sebo. Y además compraban mucha mercadería barata.

El rey de España supo esto y se preocupó. Pensaba . . . “Tal vez he sido demasiado exigente con las colonias. Los ingleses les están enseñando el valor de la libertad y ¡esto no me conviene . . . !”

O sea: los ingleses, que traían esclavos, les enseñaban a los criollos “el valor de la libertad”. Es que para las clases domi-

nantes, la libertad es la libertad de enriquecerse, en este caso: a través del comercio.

Claro que los chicos no deben preocuparse, porque, como dice el manual:

“Por suerte, la vida de los esclavos era fácil y llevadera”.

Sólo desde el punto de vista del dominador parece “fácil y llevadera” la vida de los oprimidos.

Con el afán de presentar textos fáciles y atractivos a los niños, se dan explicaciones simplistas y acientíficas que, por lo tanto, son deformantes.

Ejemplos:

“Los indios miraban con curiosidad las costumbres de los españoles. Algunas tribus, como los guaycurúes, *no querían aprender nada*. Otros, como los guaraníes, *fueron dóciles y aprendieron muchas cosas*”.

Esta explicación disfraza el verdadero carácter de la conquista española; el dominador aparece como un maestro que venía a enseñar, y los dominados, como buenos alumnos, si aceptaban la dominación, y como malos si se rebelaban. No querían aprender... ¡a trabajar para el blanco!

“Es que Moreno veía antes que los demás lo que iba a suceder. Por eso Saavedra, *y con él muchos criollos que no tenían la inteligencia de Moreno*, se fastidiaban al oírlo”.

Esta curiosa distinción política de inteligentes y menos inteligentes, es evidentemente parcial. El hecho de plantear una problemática que los niños de esa edad no están en condiciones de comprender cabalmente, lleva a esa simplificación deformante.

A veces menoscabamos la capacidad de un niño de *comprender fenómenos naturales o de adquirir verdaderas motivaciones para su conducta*. Entonces aparecen textos como los siguientes:

Cuenta primero que hay enanitos que trabajan durante la noche en los jardines y...

“Muchos se hieren con las espinas de los rosales y lloran en silencio, pero siguen trabajando”.

“Las gotas de rocío son lágrimas que dejan los enanitos sobre las plantas del jardín”.

Además de ser acientífico, dando explicaciones falsas de fenómenos naturales fáciles de comprender, es despiadado inspirarle al niño que todas esas plantas húmedas de rocío que descubre al levantarse, están mojadas con las lágrimas de quienes trabajaron para hacerlas crecer.

El siguiente ejemplo, también de un libro de lectura, muestra una *explicación fantástico-religiosa* como un procedimiento para ayudar al niño a lograr determinadas conductas:

“Los angelitos son jardineros. Ellos cultivan los campos del cielo... En las noches oscuras los angelitos dejan su jardín para bajar a la tierra y llevarse las semillas mejores, las que darán plantas con flores blancas y azules. Los niños buenos se las ofrecen y se llaman: obediencia, dulzura, aplicación, respeto, caridad...”

Además de que habría que discutir si el primer valor que un niño tiene que descubrir es la obediencia (y esto ya es una opción ideológica), nada más alejado de los objetivos de que se habló en el capítulo anterior, que este iniciarlos en la línea de basar su conducta en explicaciones falsas y no en la observación de las consecuencias reales de sus actos.

Habría, además, muchos ejemplos para mostrar cómo los libros escolares *transmiten valores y cómo, muchos de esos valores, responden al modelo de la sociedad capitalista.*

Vaya un caso como ejemplo:

Una niña, cuenta el libro, ve a una viejecita llevando leña. Le pregunta:

—...“¿Para qué trabaja tanto, si con la leña que lleva en un día tiene para hacer fuego una semana?”.

La viejecita le habla de las hormigas y de las abejas y agrega:

—“Pregúntale a tu padre para qué trabaja tanto si con su jornal viviría bien una semana”.

“Acostúmbrate a ser *previsora* y vivirás *feliz*”.

La Historia de los textos escolares es, en general, tendenciosa, ya que presenta como indiscutibles, posturas políticas objetadas por otras corrientes.

Veamos algunos ejemplos.

Dice un texto en relación con la revolución de Mayo.

“Las semillas de libertad fueron: las invasiones inglesas, el monopolio comercial, la exclusión de los criollos de los puestos públicos, la independendencia de los EE. UU.”.

Al poner el monopolio como “semilla de libertad”, identifica al movimiento emancipador con el logro del libre comercio. Objetivo éste que sólo beneficiaba a la burguesía de Buenos Aires y a los estancieros del Litoral y que muchos autores señalan como una de las causas del estancamiento del interior (cuyas artesanías no podían competir con los productos importados) frente al absorbente crecimiento de Buenos Aires.

Otros casos:

Enumera un manual, los peligros que enfrentaba nuestro país en 1816: amenaza de los españoles, de los portugueses y...

“Artigas, que sigue hostilizándonos en todo el Litoral”.

El término “hostilizándonos” nos presenta a un Artigas enemigo que atacaba al país, cuando lo que Artigas atacaba no era a las Provincias Unidas (de las que se sentía y era parte) sino a la política del gobierno de Buenos Aires por centralizadora, comprometedora para la independendencia y promonárquica. La Historia del manual está escrita desde la perspectiva del gobierno de Buenos Aires, entonces.

Es inútil abundar en ejemplos sobre la forma parcial en que se presentan, generalmente, las figuras de Rivadavia y de Rosas, tan discutidas y discutibles, pero que sin embargo los textos presentan como blanco-blanco y negro-negro.

Es curioso, además (y tal vez no sea casual) que los *condenados* son los movimientos más populares y masivos de nuestra Historia y los héroes son, generalmente, miembros de la minoría ilustrada.

Sobre la organización nacional:

“Con la sanción de la Constitución de 1853 comienza el período de la organización nacional. *Desde entonces*, los gobiernos que se sucedieron *debieron ajustar su conducta* a las normas establecidas en la Constitución”.

“...Mucho había que hacer, ya que los *veinte años de postulación* habían dejado un lastre de pobreza y atraso difíciles de extirpar. No obstante, cupo a los primeros presidentes el mérito de realizar una magna obra de reconstrucción nacional”.

“...Encauzado el país por la senda de la paz y del trabajo, *los demás gobernantes continuaron perfeccionando* y multiplicando las instituciones dedicadas al bienestar general”.

“...A pesar de que los *gobiernos se suceden normalmente cada seis años* y que, en consecuencia, podemos enumerar ya una larga lista, la labor ha sido continua e ininterrumpida”.

“...En una nación democrática como la nuestra, todos somos iguales ante la ley”.

Encontramos en este ejemplo:

- a) Una abierta defensa de los gobiernos posteriores a la unificación nacional, cuyo proyecto de construir una Argentina dependiente económica y culturalmente de Europa, es sumamente cuestionado y cuestionable. Se trata de una clara opción del texto por una línea política.
- b) Se presenta una versión de los hechos que no se ajusta a la realidad observable:
 - Los gobiernos ajustándose a la Constitución y sucediéndose normalmente cada seis años (el libro está editado en 1969).

— Somos una nación “democrática”.

Esta negación de la *realidad es alienante y, al serlo, juega a favor del actual sistema sociopolítico*, ya que la conclusión de un texto como el citado es la siguiente:

Todo está bien. No hay problemas.

Los que atacan a este sistema que funciona bien son inadaptados, son un peligro.

En el texto siguiente se opta claramente por la “*armonía*” entre el capital y el trabajo, con el gobierno en el medio como factor de equilibrio:

“La solución pacífica de los conflictos sociales es otra de las preocupaciones constantes de nuestros gobiernos al tener que enfrentar las cuestiones que se suscitan entre patrones y obreros en sus relaciones laborales. Para eso ha buscado siempre agotar todos los recursos para la comprensión mutua, para evitar la violencia”.

¿Y los cientos de obreros muertos en la Semana Trágica, en Buenos Aires, a comienzos de 1919...? ¿Y las decenas de trabajadores fusilados por el Ejército poco tiempo después en la Patagonia...? También nuestra provincia conoció episodios parecidos, en la misma época, cuando las huelgas de los explotados trabajadores de La Forestal fueron sangrientamente reprimidas. A nuestra generación, por otra parte, le sobran experiencias de este tipo.

En resumen: En los manuales encontramos textos con un contenido tendencioso, optando por determinadas maneras de ver la realidad presente y pasada, opción que tiene un trasfondo político.

Claro, pero podría decirse: “Los manuales no son los maestros”, pero es que la influencia del manual es considerablemente grande:

- en muchos casos no lo lee sólo el niño, se lo hojea y se lo lee en la casa;
- muchos docentes trabajan directamente sobre los contenidos del manual.

Hojeando cuadernos, encontramos:

- Cuestionarios contestados, copiando la respuesta cuestionable del manual.
- Oraciones repetidas varias veces como texto caligráfico, tomadas también del manual y sobre las cuales se puede también hacer la misma observación que en el caso anterior.
- Síntesis y cuadros sinópticos, reproduciendo la orientación del texto del manual.

Aun cuando el maestro no confirme en clase la orientación ideológica del manual, el chico afronta solo el texto, no solamente desprevenido ante su posible tendenciosidad sino también lleno de fe en que lo que allí se dice es la verdad, porque "está en el libro".

Resumen

Este es entonces, en síntesis, el contexto en el que se tiene que manejar un docente en lo que se refiere a los contenidos:

1. — Por el lenguaje que se habla y por los valores y costumbres que se propugnan, la escuela responde a un contexto cultural en el cual se sienten extraños los alumnos provenientes de la clase popular, especialmente los que viven situaciones de precariedad y marginalidad.

2. — La escuela no puede ubicarse en un cielo puro y neutral, sino que transmite contenidos que responden a una opción ideológica y política: la Argentina liberal-capitalista, europeizada y dependiente.

¿CÓMO ACTUAR EN ESE CONTEXTO?

Opción del "maestro gendarme"

1. *Universaliza su cultura burguesa:*

O sea, no percibe la pluralidad de las subculturas, sino que considera a sus hábitos, modalidades y valores "lo culto", separando como "inculto" lo que no se ajusta a esos cánones.

Es el caso del docente que reprende al chico que usa espontáneamente en clase términos usuales en su medio:

—“Señorita: este niño está jodiendo”.

—¡Cuidado como hablas! —responde la maestra.

O el caso de los que, cuando el niño o el adolescente hablan, están más atentos a cómo dicen las cosas que a lo que dicen, listos para corregir.

Lo que, a la larga, acaba por inhibir al chico, que no hablará más.

Al mismo tiempo, esta postura va acompañada por un menosprecio implícito por “la cultura” que aportan estos chicos a la escuela, por la riqueza que puede haber (¡y la hay!) en ella. El maestro es el culto que tiene que enseñar; los chicos (que tal vez conocen mucho más que él la realidad), los incultos de los que nada hay que aprender.

2. Frente al carácter ideológico de los contenidos:

Los *acepta y comparte* su orientación:

—“Hábleme de la tiranía de Rosas” —dice una profesora en el examen.

Una maestra hace escribir a los chicos:

“Podemos dormir tranquilos: la policía nos protege”.

O bien: hay docentes que sin compartir claramente la orientación del texto, *los aceptan acríticamente y así los presentan*. Lo que, en la práctica, coincide con la actitud arriba mencionada.

3. Contenidos alienantes:

a) *Porque están desvinculados del presente y de la realidad que se vive.*

Ejemplos tomados de textos en uso:

Con respecto a los indios

“Afortunadamente esa época ya ha pasado. Ahora los indios trabajan en el campo, en las fábricas o en otros oficios y son ciudadanos útiles a la sociedad”.

O sea: según el texto, el problema del indio ya está superado. Pero la realidad es otra, y bien la saben los aborígenes que sobreviven cercados por la enfermedad y la miseria.

Otro ejemplo de problemas superados en los manuales escolares: *el de la vivienda*.

“Hoy el gobierno otorga préstamos con los que los trabajadores pueden realizar el sueño de la casa propia”.

Otros ejemplos de desvinculación entre los contenidos y la realidad:

— Normalmente se han hecho estudiar los derechos civiles según los señala la Constitución, sin comprobar ni discutir su cumplimiento.

En la misma línea se ha presentado la forma de gobierno de nuestro país, tal como lo establece la Constitución, aun bajo regímenes de fuerza, en los cuales la Constitución no se cumplía.

— A partir de 1880, se dan como datos históricos la lista de presidentes e, inclusive, en muchos casos solamente hasta 1930, es decir, se omiten los últimos y decisivos períodos, cuyas consecuencias viven diariamente los chicos. Además, una lista de presidentes no aporta nada para comprender el presente.

— La vida cotidiana real de los chicos, su casa, su barrio, el trabajo de sus padres, no aparecen para nada en muchos cuadernos, donde se suceden ejercicios y problemas tipo, aunque técnicamente sean correctos.

b) *Alienantes también porque presentan sucesiones de datos, fechas, hechos, sin integrarlos en síntesis comprensivas donde se pueda percibir un sentido a la realidad, de manera que ésta resulte comprensible.*

Esto se ve claramente en los textos de Historia, donde se enumeran hechos y hechos, pero sin que se pueda percibir en ellos (tal como se presentan) el desarrollo de un proceso dentro del cual los hechos cobren sentido.

Por ejemplo:

Un texto habla de unitarios y federales. No da una clara distinción de las dos corrientes en lo político, económico, social y cultural, lo que haría comprensible la diferencia. Pero, en cambio, nombra "figuras representativas". Veinticuatro nombres propios en media página.

El "desenfoque" se complica, entonces, con el recargo de datos innecesarios. Nombres de innumerables personajes (gobernadores, ministros, etc.), batallas, lugares y fechas. Para un niño de la escuela primaria, la Historia argentina debería reducirse a unas pocas fechas clave, diez o doce.

Sin embargo, en un manual en uso encontramos setenta y cuatro fechas desde el 25 de Mayo de 1810 hasta la época de Rosas, la mayoría de las cuales incluyen día y mes, además del año.

Otro ejemplo:

Un texto, al hablar de Avellaneda, enumera sus obras:

"Se realizó la *campaña al desierto*, se hizo la primera exportación de *cereales*, se fomentó la *inmigración*, se continuó la construcción de *vías férreas*".

Pero no se conectan estos hechos entre sí, como parte de un modelo de país que se quería construir: se extendían las *vías férreas* para *exportar* y para ello también se fomentaba la *inmigración* y eliminaba al *indio*. Sin estas conexiones, la realidad de este período resulta incomprendible. Y más incomprendible aún cuando no se la vincula a las consecuencias actuales. Justamente, por presentar los hechos de forma que no ayudan a comprender la realidad, es que decimos que estos textos son alienantes.

Esta línea también se observa en Geografía. Por ejemplo, un manual dice:

“Los países de América del Sur exportan materias primas”.

“Estados Unidos exporta productos manufacturados”.

Pero: no menciona las consecuencias de esto, la suerte que corren los países exportadores de materias primas y la presión y dominación que ejercen sobre ellos los países industrializados, los EE. UU. especialmente.

Luego, se habla de América Latina y de América del Norte, sin referirse para nada a lo que es la problemática central de la cuestión: “desarrollo”, “subdesarrollo”, “dependencia”.

Se dirá: “Los chicos no entenderían”.

Hay experiencias, sin embargo, de que los chicos comprenden bastante bien a la edad que usan este texto, determinadas situaciones, como por ejemplo: “subdesarrollo”, “villas de emergencia”, “analfabetismo”; causas y consecuencias, etc. En cambio, comprenden bastante mal los hechos políticos, sobre los cuales, sin embargo, se insiste.

OPCIÓN DEL “MAESTRO PUEBLO”

1. Valora la cultura popular

- Está atento para captar las manifestaciones de la cultura popular y alentar aquellas que sean más *ricas y liberadoras*.
- Desarrolla la expresión de los chicos de clase popular en la *perspectiva de su propia cultura y no en la perspectiva de la imposición de la cultura de los grupos dominantes*.
- Les valora su lenguaje, sus giros, sus expresiones y sus gestos como distintos de los que el maestro está acostumbrado, pero igualmente válidos.
- Está atento para captar y aprender de ellos su problemática y la forma como la expresan.

- Los ayuda a *percibir la existencia de distintas subculturas* y su significación, lo que equivale a desarrollar en ellos la conciencia de clase.
- Los ayuda a *desmitificar la cultura burguesa* para romper el sentimiento de inferioridad y dependencia desarrollado a lo largo del tiempo. Es muy rico, en esta línea, iniciar a los chicos en la creación de los productos culturales que el pueblo está acostumbrado a recibir de la cultura burguesa y que se cree incapaz de producir:

Libritos. Producidos colectivamente, por grupos o individualmente, narrando cuentos o vivencias y observaciones reales.

Revistas. Que expresen su mundo y su medio, en su lenguaje; piezas teatrales o títeres, etc.

Revisa los contenidos ideológicos de los manuales y los textos

- Los reenfoca *buscando honestamente la verdad*. Cuando los manuales son claramente tendenciosos, ayuda a analizarlos.
- Ayuda a los chicos a confrontar los textos que reflejan la *cultura burguesa* con otra *visión popular y liberadora*.

Se trata de estudiar esa "Historia de los esclavos" que proponía aquella niña, contraponiéndola a la Historia de faraones y reyes de los textos. Se trata, por ejemplo, en nuestro país, de descubrir y asumir la Historia de los oprimidos del pasado de nuestro país: indios, negros, gauchos, y los del presente.

- *No plantea los contenidos como respuesta dogmática, sino en forma problematizadora*. Por ejemplo:

No se trata de plantear, como lo establecía el programa de Educación Democrática, "esto es democracia" y esto es "una falsa democracia", sino de informar seriamente sobre las distintas formas actuales de concebir la sociedad y el estado, principalmente las repúblicas liberales y socialistas, y luego promover el diálogo, la discusión.

3. *Se preocupa por la funcionalidad de los contenidos*

— Busca aquello que es útil para la vida y desecha lo inútil, aunque sea tradicional estudiarlo. Hay textos de séptimo grado que hablan de Carlomagno, de Carlos V, de la Guerra de los Cien Años, etc.

¿Qué significación tiene esto en la vida de un niño argentino?

— Selecciona lo mínimo con *significación* y trabaja a fondo y a un *ritmo agradable* en ello, en lugar de la “cabalgata insensata” por temas y programas, que a veces se practica.

— Pone el acento en lo *contemporáneo* y en la *observación del medio*.

— No hace de los contenidos el fin del proceso enseñanza-aprendizaje, sino lo considera *un medio* para avanzar en el logro de los objetivos educativos mencionados en el capítulo anterior.✧

CAPÍTULO 4 / ¿CÓMO TRABAJAMOS?

Si se analizan los títulos de los cursillos y charlas pedagógicas que se anuncian en los diarios, organizados por diversas entidades, se ve que la casi totalidad se ocupa de lo meramente didáctico. En las conversaciones con maestros y profesores, se nota que sus preocupaciones e intereses también se refieren, en gran medida, a aspectos técnicos: cómo elaborar pruebas para evaluar, técnicas de estudio a aplicar, medios audiovisuales, cómo planificar, cómo dar tal tema, etc.

¿Por qué se da esta valoración de lo didáctico por sobre otros aspectos de la problemática pedagógica?

Tal vez la causa está en la desorientación de los docentes acerca de los verdaderos objetivos educativos. Desorientación que nace de carecer de una concepción definida del hombre y de la sociedad.

Otras épocas de la Historia tuvieron una clara imagen del hombre que querían formar y, por lo tanto, también tuvieron claridad de fines educativos, ideales que los educadores compartían.

Hoy estamos pasando por una época de crisis y, por lo tanto, como se dijo antes, las cosas no se les presentan tan fáciles a los docentes que quieren ser verdaderamente educadores.

¿Cuál es la imagen de hombre que difunden la televisión, los anuncios, las revistas...? El hombre que triunfa, que posee todos los recursos del confort, que conquista.

¿Hasta dónde gran cantidad de docentes se atreven a confesar que no tienen otra imagen moral del hombre para educar a los chicos...? Salvo el agregado de un patriotismo vago y sensiblero, para uso de las fiestas cívicas, pero que de ninguna forma llega a ser una mística que oriente la vida.

El volcar todas las inquietudes a lo didáctico sería, entonces, una forma de *evadirse de los problemas de fondo*: lo metodológico es menos urticante, más fácil de dominar ante tanta dificultad; un cambio a este nivel nos parece posible y no nos

questiona tantas cosas. Es más fácil plantearse problemas didácticos que comenzar a preguntarse, en serio: ¿para qué trabajamos? ¿a quién servimos? ¿para qué sirve lo que estamos haciendo?

No se quiere decir, con esto, que lo metodológico carezca de importancia, sino que debe subordinarse a la definición de propósitos educativos valederos que orienten todo nuestro trabajo. Es decir: el cómo trabajar en la escuela depende, principalmente, a dónde queremos llegar, qué queremos lograr y para qué.

Por supuesto que por unos objetivos valederos se trabaja en la medida en que escojamos los caminos adecuados para ello. Aquí "caminos" es sinónimo de "actividades", por cuanto se aprende a través de la acción y la experiencia. Es a través del trabajo diario de alumnos y maestros como se van logrando los objetivos.

No entraremos ahora a desarrollar esas menudas tareas de cada día, que creemos deben surgir de la creatividad del docente y su grupo.

Sólo marcaremos *las líneas generales de trabajo*. Es decir, qué características tienen las actividades que proponemos a los chicos. Y, también, cómo nos vinculamos con ellos, qué tipo de relación establecemos.

De ambas cosas nace el "clima" que se vive en el aula.

¿Cuáles son, entonces, las líneas generales que caracterizan el trabajo de los docentes, según las dos opciones que estamos describiendo?

EL "MAESTRO GENDARME"

- Una de las características que tiene el trabajo de este docente es el *autoritarismo*: sólo el maestro es el que sabe y enseña; los chicos son los que no saben. Sólo tienen que aprender.
- Se aprende *escuchando y atendiendo* al que sabe. Esto se vincula con lo que se dijo antes sobre la devoción al libro: el maestro conoce los libros, por lo tanto posee la

sabiduría. El alumno tiene que recibirla de él. Por eso, "silencio", "escuchen", "atiendan" son palabras tan frecuentemente usadas en nuestras aulas.

- "Aprender" es sinónimo de "aprehender", de recibir información y almacenarla, para aplicarla cuando sea oportuno. Por eso, para el logro de determinadas actitudes, se dan consejos, pero no se organizan actividades en las cuales esa actitud se vaya ejercitando, poniendo en juego y afianzando.

Por ejemplo: les decimos que tienen que ser responsables y hacer las cosas por sí mismos, no porque el profesor o el maestro vigilen. Pero no les proponemos formas de trabajo donde tengan la oportunidad de ser responsables: de elegir, de planificar, de actuar de acuerdo con lo planeado y de juzgar los propios errores y aciertos.

- *No se dan elementos para el trabajo independiente.* En los cuadernos de los chicos, a veces, está el maestro desde la primera hasta la última página, ya que todos los trabajos son ordenados e indicados por él. El chico no tiene otra oportunidad que la de responder a lo que se le pregunta y hacer lo que se le indica.

Un niño de primer grado conocía algunas pocas letras más de las que su maestra le había enseñado. Las había aprendido en su hogar, preguntando: "¿Qué dice acá?", en las etiquetas de los distintos productos. En la escuela tuvo que redactar unas oraciones y él usó esas letras. Pero la maestra le dijo que "no debía usar esas palabras porque ella todavía no las había enseñado".

- Este "dirigismo" significa, en la práctica, *represión de la expresión*. Y, también, *represión de la duda*. No porque el chico quiera expresarse y no se le permita hacerlo. Ni tampoco porque plantee dudas y se le niegue la respuesta. Sino que, más aún, no se le descubre al chico la posibilidad de expresarse, no se lo alienta a hacerlo. Y el autoritarismo del contexto escolar no le descubre, tampoco, que la duda es una actitud posible y rica.

- *La disciplina se concibe como acatamiento.* Un grado disciplinado es un grado silencioso, aunque su "disciplina"

sea totalmente dependiente de la sanción o de la presencia del maestro, aunque sean incapaces de trabajar solos.

Esta "disciplina" es el culto por hábitos muy tradicionales de la escuela y que los chicos acatan como algo exterior y no porque el desarrollo en ellos de actitudes fraternales y solidarias les lleve a asumir esas actitudes de cortesía de una forma auténtica.

— *El trabajo en grupos, si lo hay, no pasa de ser una formalidad:*

— Los chicos no descubren por qué y para qué se trabaja en grupos. A veces, experiencias anteriores negativas los ponen en guardia y aceptan trabajar de esta forma a regañadientes.

— No se los ayuda a buscar la forma de organizarse y afrontar las dificultades lógicas.

— No se los ayuda tampoco a buscar las causas de las dificultades y a analizarlas.

— No hay un esfuerzo de autoevaluación, de modo que los chicos vayan tomando conciencia de su avance y de las dificultades que tienen por vencer.

— *No se exige a cada niño el máximo de sus posibilidades.* Se aceptan los trabajos que cumplen un mínimo de condiciones, aunque los autores sean capaces de mucho más. Se corrigen trabajos a los que se coloca un "regular" o un "mal" y allí quedan; no se los rehace ni se superan los errores.

Este no exigir a cada chico el máximo de que es capaz, e incluso no descubrirle que es capaz de mucho más, tiene bastante de desamor, de indiferencia frente a él. Como si el maestro se desentendiera de su avance.

A los chicos se los acostumbra, de esta forma, a recibir la corrección como una sanción, no como un medio para facilitar una nueva y correcta confección del trabajo. Y comienza así a hacer las cosas de cualquier manera, basta cumplir con el requisito.

- *Se trabaja a ritmo forzado.* Esto es especialmente notorio en el ciclo medio, pero en muchos casos se da también en la escuela primaria.

Se avanza en el programa de tema en tema. En el cuaderno se pasa de un ejercicio a otro, pero los mal hechos y los incompletos quedan atrás, sin tiempo para volver sobre ellos.

Esta marcha forzada es resultado de:

- no revisar los programas, dejando solamente lo esencial y significativo;
- no estar profundamente atentos a los chicos y a su proceso de aprendizaje.

Se dirá que hay alumnos que pueden seguir este ritmo. Pero, aunque se pueda, el recargo de temas y la marcha acelerada de uno al otro, obliga a tratarlos superficialmente y a no afianzar sólidamente su manejo.

Obliga, también, a recurrir a las "tareas para el hogar". Mientras más chicos son los alumnos, más cuestionable es que hagamos terminar en la casa el trabajo de la escuela. Sobre todo cuando el chico no está en condiciones de trabajar en forma autónoma y entusiasta en ese trabajo. En muchos casos se observa que la "tarea" se realiza como una carga desagradable, y requiere el auxilio de los padres con las siguientes consecuencias negativas:

- Complica la relación madre-hijo con tensiones que deberían serle ajenas. La "maestra" y la "mamá" son dos roles distintos. La madre, recargada de cosas en el hogar y teniendo que enseñarle "las divisiones" a su hijo, crea una situación que, por un lado tensa, complica su relación con él y, por otro lado, puede también complicar el proceso de aprendizaje, cargándolo de conflictos.
- El trabajo en el hogar, cuando requiere el auxilio de un adulto o de material de ampliación, sean recortes, lecturas complementarias, etc., acentúa la diferencia de oportunidades de éxito de los chicos en relación con la condición social.

Hay hogares donde los padres están en condiciones de auxiliarlos y donde los chicos tienen los materiales necesarios: revistas, libros, diarios, discos, etc. Y hogares donde carecen de estos medios y aun de la comodidad mínima como para que el chico pueda trabajar.

¿Por qué actuando de esta forma los docentes son gendarmes del orden social?

- Porque forman sujetos dependientes, dispuestos a obedecer pasivamente, a aceptar todo, que luego, al transferir esas actitudes al orden social y político, serán ciudadanos con las mismas cualidades.
- Porque al poner el acento en la asimilación de los contenidos culturales de las clases dominantes, y no en la búsqueda y la manifestación creadora, se afirma el poderío de aquéllas.
- Porque desarrolla un concepto de autoridad que coincide con el concepto que de ella tiene nuestra sociedad.
- Porque al no enseñarle a trabajar seria y críticamente la información que se le brinda, se lo lanza desprotegido, sin recursos para enfrentar los medios de difusión de masas, que, como sabemos, trabajan para mantener el sistema.
- Porque no responsabilizarse del aprendizaje de cada uno de los chicos, significa ignorar la suerte de los que tienen más dificultades por provenir de los sectores más oprimidos.
- Porque no ayudar a descubrir la situación de opresión, significa, de hecho, posibilitar que esa situación se mantenga más tiempo.

EL "MAESTRO PUEBLO"

- Cuando propone actividades a su grupo, no está sólo atento a los aprendizajes intelectuales que los chicos van logrando, sino, fundamentalmente, a la formación de actitudes: sus alumnos no son máquinas de aprender, sino

personas. El tampoco quiere ser una máquina de enseñar, sino un educador. En cuanto a cuáles son las actitudes que busca desarrollar, ya se expusieron en el capítulo 3, al hablar de los objetivos.

- En lo que se refiere al método de conducción del aprendizaje, en general su línea es:

“Partir de la observación y el análisis de situaciones reales y concretas.”

Estas situaciones pueden ser:

- hechos ocurridos en el aula, la familia o el barrio y que el alumno expone;
- problemas que se descubren a través de encuestas o reportajes;
- hechos o situaciones que se conocen por la prensa;
- fotografías;
- estadísticas;
- información sobre otros países o sobre el nuestro;
- testimonios históricos, etc.

A partir de este análisis de datos, el grupo elabora sus propias conclusiones o respuestas. O, simplemente, exponen sus vivencias si son muy pequeños.

Dos experiencias

—Un grupo de 13 y 14 años está analizando la herencia cultural que hemos recibido de Grecia. Se plantea, entre otros aspectos, que hemos recibido el germen de la democracia. Después de discutir las limitaciones de la democracia ateniense, surge la pregunta: “¿Argentina es una democracia?”. Se debate la respuesta en el curso, y al hacerlo afloran muchas expresiones como: “La gente dice...”, “mi papá dice...”, etc. Entonces se ve la oportunidad de conocer qué opinan al respecto las personas del medio, a través de una encuesta.

El texto es sumamente sencillo:

“¿Usted cree que actualmente la Argentina es un país democrático?”

“Sí - no”

“¿Por qué?”

Se interroga a otros alumnos de la escuela y a personas mayores. Cada alumno interroga a diez personas. Se confeccionan cuadros con las respuestas, discriminando entre: “estudiantes de la escuela” y “personas mayores” y se sacan conclusiones. Se comentan y sintetizan las razones en las cuales se fundamentan las opiniones acerca de si Argentina es o no es una democracia.

El análisis de las respuestas les plantea, además, una serie de interrogantes que quieren aclarar: “¿Qué quiere decir oligarquía terrateniente...?” “¿Es cierto que en la época de Perón había democracia...?” “El carnicero me dijo que nunca puede haber igualdad entre toda la gente, que es imposible, ¿es así...?” “Un hombre me dijo que la gente que vive tras la cortina de hierro no se puede escapar, ¿es como él dijo?”, etc.

—Un grupo se interesa por una foto de una revista en la que ven la palabra “Bienvenidos” mal escrita. Desean conocer por qué y quiénes son las personas que han puesto el cartel. Después surgen dibujos y escritos como éste:

“Han puesto un cartel: «Los pobres vienvenidos»”.

Lo han puesto con v corta pero se escribe con b larga.

Lo han escrito mal porque no saben leer y escribir bien.

Son pobres y quieren que les den tierras para cosechar.

Esto salió en la revista *Siete días*.

Pasó en Chile.

Los autores tenían alrededor de ocho años.

— Al manejar correctamente el problema de las subculturas, el maestro está atento para *captar toda la riqueza que los chicos aportan, para, verdaderamente, aprender de ellos.*

No se relaciona, entonces, con ellos, como si fuera el único que tiene algo que enseñar, ni ve a los chicos como seres en blanco que todo lo tienen que aprender, sino que sabe que él y ellos tienen que relacionarse con un intercambio mutuo de enseñar-aprender.

A este respecto es oportuno recordar las observaciones de los alumnos de Barbiana³ acerca de la riqueza de su cultura de campesinos, que aportaban a la escuela sin que ésta la valorara: "Cada pueblo tiene su cultura y ningún pueblo tiene menos cultura que otro. La nuestra es un regalo que les traemos. Un poco de vida en la frialdad de sus libros escritos por gente que sólo leyó libros".

Y más adelante:

"Mi maestra de primero escolar me dijo: «Súbete a ese árbol y arranca una cereza para mí.» Cuando se lo conté, mi madre me dijo: «¿Y ésa qué aprendió...?» Le dieron la habilitación a ella y me la niegan a mí, que nunca llamé árbol a ninguno en mi vida. Los conozco por el nombre, uno por uno".

— Hay un esfuerzo real por *iniciar a los chicos en el trabajo en grupos* y hacerlos avanzar, a través de ellos, en *responsabilidad y solidaridad*. Por eso se comienza a trabajar en grupo *en la escuela* (no preparando clases "por equipo" fuera de ella), que es donde podemos auxiliarlos y observar su desenvolvimiento.

Hay una conducción democrática del grado o curso:

— se promueve la *participación* de todos;

— se procura que los chicos logren *autonomía* en la acción. Darles la posibilidad de proyectar, actuar de acuerdo con lo proyectado, evaluar las experiencias;

³ Alumnos de Barbiana. *Cartas a una profesora*. Marcha / Schapiro Editores. Bs. As., 1971, pp. 116, 117.

- se conduce al grupo a *discutir sus propios problemas* de “disciplina”, de relación, etc., y a buscar en conjunto las salidas.

Un ejemplo de cómo un grupo de niños de alrededor de diez años evaluó una fiesta que habían proyectado y realizado:

“Hicimos una fiesta para las madres y hubo cosas buenas y cosas que estuvieron mal:

Cosas que estuvieron bien:

- la fiesta estuvo linda;
- los chicos actuaron bien, casi todos;
- a las madres les gustaron los regalos que hicimos;
- las madres pasaron un buen rato y se alegraron con la fiesta;
- casi todos los chicos sabían los papeles, pero algunos se olvidaron un poquito.

Cosas que hay que mejorar:

- para otra fiesta hay que procurar no avergonzarse ante el público y no olvidarse los papeles;
- algunos chicos tienen que estudiar más los papeles;
- hay que hablar más fuerte cuando actuamos.

Cosas que estuvieron mal:

- vinieron muchos chicos pero no vinieron todas las madres;
- algunos chicos se abalanzaron sobre la comida;
- algunos chicos fueron los primeros en servirse comida, y eso que habíamos dicho que teníamos que ser los últimos”.
- *La “disciplina” no se concibe como un conjunto de nor-*

mas que el escolar debe obedecer, sino como algo más profundo y más amplio: *la disciplina es la que vive la comunidad educativa y que se expresa en las actitudes de sus miembros, sus motivaciones y en el estilo de sus relaciones.*

“Disciplina” es sinónimo de trabajo, diálogo, camaradería, afecto y *respeto mutuo*.

— *Se responsabiliza del aprendizaje de todos los chicos. No se enseña al grado en masa, y el que aprende, aprende, y el que no... se llama a los padres para avisarles del problema. ¿Qué hace una madre, que tal vez ni terminó la primaria, con que le digamos que su hijo está atrasado en matemáticas? ¿puede ayudarlo? ¿no son al revés las cosas? Ella nos lo manda a nosotros para que le enseñemos.*

Nuestra misión no es explicar las cosas en el frente del aula, sino hacer que verdaderamente los chicos aprendan, y debiéramos sentirnos responsables de cada uno de ellos, como de nuestros propios hijos.

Responsabilizarse del aprendizaje significa:

- a) Enseñarles a trabajar. A veces creemos que los chicos solos van a aprender a estudiar, a hacer síntesis, a leer mapas, a interpretar textos o estadísticas, etc. Hay algunos que pueden hacerlo porque el medio se los facilita, pero los chicos de clase popular, generalmente, necesitan ser auxiliados y el maestro, paso a paso, debe iniciarlos en todos los recursos que implica “saber estudiar”, *para abrirles todos los horizontes de la información.*
- b) Exigirles el máximo rendimiento según la capacidad de cada uno. Enseñarles a hacer las cosas lo mejor que puedan, a rehacer los trabajos hasta lograrlos correctos. Exigirles *calidad*, no simplemente cumplir.
- c) Se asume a los chicos como son, se parte de los conocimientos que realmente tienen, no se dejan de lado las dificultades porque teóricamente ya se deberían haber vencido en el grado o curso anterior. Por ejemplo: si llegan a primer año y no saben estudiar, nuestra responsabilidad es enseñarles a hacerlo y no dejarlos librados a su suerte porque eso “deberían saberlo de los grados...”

d) Se crea en el grado o curso la conciencia de que el que tiene dificultades para aprender, el más lerdo, debe ser una preocupación para todos, que hay que ayudarlo a avanzar con todos y no dejarlo archivado en un rincón.

— Alienta en los chicos una actitud problematizadora y crítica frente a la información y la realidad.

— Se alienta la expresión en todos los planos. Se los provee de medios para expresarse y expresar la realidad que viven, escribiendo, dibujando, pintando, representando escenas, con títeres, etc.

Ayudarles a descubrir que en la medida en que VEN la realidad y la expresan y se expresan, están creando cultura. Esto se dice en muy pocas palabras, pero lograrlo es un trabajo lento y paciente.

— Un "maestro pueblo", si bien está atento para aprender de sus compañeros e intercambia experiencias con ellos, no copia recursos ni ejercitaciones. Es consciente de que una nueva didáctica no se crea imitando ciegamente ni copiando ejercicios de los libros, sino estando atento a los chicos y a su mundo. Una nueva didáctica tiene que crecer de abajo hacia arriba con cada maestro como creador, partiendo de observar la realidad y luego probando respuestas frente a ella: ensayar esas respuestas, evaluarlas, descartar lo que decididamente fracasa, mejorar lo que la práctica va evidenciando como bueno.

CAPÍTULO 5 / LA EVALUACIÓN Y SUS PROBLEMAS

Así como en el capítulo anterior se habló de un interés de los docentes por la renovación de los métodos y recursos didácticos, la misma observación puede extenderse a las técnicas de evaluación. No sólo cursos y charlas, sino excelente bibliografía están a disposición del maestro en este aspecto de su trabajo.

Pero el problema no se agota con poder precisar que Fulanito obtuvo un puntaje "X" o que el puntaje medio del grado es tal. Estos datos son valiosos para que el maestro pueda determinar, en gran medida, la eficacia del trabajo realizado. Y, sobre todo, saber si el grado o curso manejan ya un tema o un nivel de dificultad, de modo que sea posible pasar a otro.

La situación no termina con esto, porque el grupo escolar no es una realidad tan fácilmente abarcable en los límites del aula. Lo que allí pasa y aflora viene de afuera, del medio en el que los chicos se han desarrollado.

Por eso, los resultados de una prueba objetiva tienen significación dentro del aula, pero también nos ponen en evidencia una situación social. Si las pruebas nos indican quiénes tienen un nivel aceptable de rendimiento y quiénes no, también nos revelan, como ya se mostró en el capítulo 1, que las causas de ese mal rendimiento son en gran medida de orden social, a tal punto que los más bajos niveles de aprovechamiento escolar coinciden con la procedencia de los sectores sociales menos privilegiados.

Esta afirmación tiene un valor general evidenciado estadísticamente. Estadísticas que no quedan invalidadas por los casos particulares que no se ajusten a la tendencia general, casos particulares que todos encontramos alguna vez: Fulanita de un bajo nivel social y alto rendimiento, o a la inversa.

Pero en general, y esto pasa cada día ante nuestros ojos, el bajo rendimiento tiene raíces sociales.

¿Cuáles son las causas? †

— Puede tratarse de *problemas alimentarios en la infancia*. En observaciones realizadas se ha detectado que la mala alimentación durante los primeros meses de vida, parece indicar una pérdida probable de potencia intelectual. Incluso parecería que esos efectos son irreversibles si el período de mala nutrición ha ocurrido suficientemente temprano.

— Como consecuencia de estar subalimentado, el escolar puede padecer, además, una serie de trastornos que traba su buen rendimiento: apatía, falta de vigor y de interés. Además, por el mismo motivo, es más vulnerable a las enfermedades que otros chicos, lo que le obliga a faltar frecuentemente a clase. Y ya se vio que el ausentismo es una de las *causas inmediatas del bajo rendimiento*.

A esto se suman, actuando en igual sentido, las deficientes condiciones de alojamiento. En invierno, por ejemplo, los chicos que viven en viviendas precarias, muy húmedas, son víctimas de repetidas afecciones bronquiales. Esto lo conocen bien los médicos que actúan en estos medios. Y la consecuencia es la falta reiterada a clase y el ir retrasándose, por ello, de la marcha del resto de sus compañeritos.

— Están también las *diferencias culturales*, de las que ya se habló extensamente y que obligan a los chicos de los sectores sociales inferiores a realizar un esfuerzo extra para poder desenvolverse en un mundo en el que ellos son extraños, mientras otros chicos se mueven como si estuvieran en su casa. En este sentido, es primordial la importancia del lenguaje.

— Los chicos de clase media y alta, llegan a la escuela con una serie de aprendizajes previos que facilitan los aprendizajes que la escuela requiere. Esto, por los estímulos intelectuales que el medio les ha brindado; conversaciones, narraciones, información que se les ha proporcionado, acciones que han visto y que desean imitar (leer, por ejemplo), libros, discos, etc. Y por el entrenamiento que se les ha dado de una manera natural, esto es, manejo de lápices, pinceles, tijeritas, etc.

Estas diferencias se notan claramente, por ejemplo, al

aplicar el test ABC para determinar la madurez para el comienzo del aprendizaje de la lectura y la escritura: la memoria, la desenvoltura en el lenguaje, la habilidad psicomotriz, dependen, principalmente, de los estímulos y entrenamientos que han tenido los chicos.

- Finalmente, estos chicos, además de entrar en la escuela con una serie de recursos que les harán casi natural el desenvolverse en ella, cuentan con auxilios especiales, para el caso de que encuentren dificultades: padres con una escolaridad suficiente como para ayudarlos en las tareas escolares, maestros o profesores particulares para apuntalar y reforzar el trabajo de la escuela y, por supuesto, el tipo de asistencia que haga falta: médico, psicólogo, foniatra, etc.

Esta es la realidad que está tras el fracaso escolar de los niños de menores recursos. ¿Podemos ignorarla en el momento de evaluar? ¿Cómo responder a ella? Esta es la situación donde las opciones son más difíciles, ya que el margen de acción del maestro es menor. En lo que respecta a métodos, forma de relacionarse con los chicos y el medio, enfoque de los contenidos y objetivos, las posibilidades de actuar de una manera distinta de la común, son grandes. El problema de la evaluación está relacionado con la calificación y la promoción, y a este respecto hay normas estrictas que los docentes no podemos modificar, estemos o no de acuerdo con ellas.

Aun así pueden observarse distinciones según el papel que se asigna a la evaluación, la corrección y la calificación.

EL "MAESTRO GENDARME"

- *No percibe las raíces sociales del fracaso escolar*

Califica sin considerar otra realidad que *el rendimiento en clase*, ignorando las situaciones extraescolares que condicionan dicho rendimiento. De esta manera, confirma fríamente con su nota las diferencias que la sociedad ha producido.

Es el caso, por ejemplo, de un chico de familia de escasos recursos y bajo nivel de escolaridad, que accede, sin embargo, a la escuela media. Allí son inmediatamente perceptibles sus dificultades para desenvolverse, especialmente en el lenguaje oral y escrito. Si no es especialmente atendido, y si al califi-

cárselo se lo mide con la misma vara que a sus compañeros, seguramente fracasará y desertará.

— “¡Pobrel... Se esfuerza pero no tiene base. ¡No se sabe expresarl”.

¿Cuántas veces hemos oído expresiones como ésta para explicar el porqué de un fracaso? ... “No tener base”, “No saberse expresar”, son síntomas de una situación social sobre la que ya se habló antes.

¿Nuestra función frente a este chico se limitará, entonces, a determinar fríamente que no reúne las condiciones necesarias y cerrarle así las puertas de la escuela, dejándolo fracasar en ella?

— *Evalúa sólo conocimientos*

Lo hace, aunque en la planificación se hayan hecho constatar objetivos de actitudes y de habilidades. Sin embargo, por una incorrecta aunque tradicional forma de concebir la escuela y el proceso del aprendizaje, se percibe el papel del docente sólo como alguien que transmite conocimientos y luego, por ende, evalúa en qué medida esos conocimientos han sido traspasados a sus alumnos.

✓ Las “habilidades” y las “actitudes” de la planificación son sólo objetivos “de papel”: no se trabaja para su logro y luego no se observan y evalúan los progresos de los chicos en esta línea.

Esto responde a esa sobrevaloración del libro y el verbalismo de los que ya se habló.

Cuando en el momento de calificar o de emitir los tradicionales “conceptos” sobre los alumnos, se procede de esta forma, apreciando sólo la asimilación de conocimientos que el alumno ha logrado, se están restando posibilidades, aunque no se quiera hacerlo, al chico que por las características de su medio social llega a la escuela menos equipado que sus compañeros para competir sólo a nivel de aprendizajes intelectuales (o a nivel de mera memorización y repetición, como sucede en muchos casos) sin que se aprecien sus esfuerzos, su dedicación, sus actitudes y aun su capacidad de aplicar esos conocimientos a situaciones vitales.

Concebir al docente como un mero transmisor de conocimientos, cuya vinculación con los chicos se da en función de dicha transmisión, explica que haya docentes que a veces utilizan instrumentos de evaluación de conocimientos, convincentes o no, como recursos disciplinarios en determinadas situaciones difíciles: dar una "prueba escrita" a un curso donde ha pasado algo que ha acabado con la paciencia del profesor o hacer pasar a "dar la lección" al alumno que molesta.

— *La evaluación se considera patrimonio exclusivo del docente*

Este entrega trabajos a sus alumnos con una nota determinada, o pone una nota a una exposición oral sin dar explicaciones ni al interesado ni al grupo. Los alumnos viven la *calificación como algo que se recibe*; a veces se la considera justa, a veces se rebelan frente a ella. Pero, en cualquiera de los casos, una tal forma de evaluar no es compatible con una relación maestro-alumnos que promueva una creciente autonomía de éstos y una respetuosa camaradería entre todos. Por el contrario, de esta manera se facilita el desarrollo de una *actitud pasiva*, indiferente e irresponsable. Los fracasos se adjudican al mal humor del docente; los éxitos, a la buena suerte. Y no se percibe ninguna relación de progreso o de estancamiento en el proceso de aprendizaje.

— *Se ve a la evaluación como un fin*

Una vez que se comunica a los chicos o a los padres la nota obtenida, pareciera que se acabó todo. Por el contrario, la evaluación no es un fin, sino un medio para asentar la próxima etapa del aprendizaje sobre bases sólidas; ver si determinadas dificultades han sido superadas y, si no, detenerse en ellas.

¿De qué sirve saber que un alto porcentaje del grupo fracasó en la prueba de evaluación sobre el tema "X", si luego continuamos con el tema que sigue, sin volver atrás a reenseñar aquellos aspectos en los cuales el grupo ha fallado?

En el caso de la corrección de cuadernos, también se encuentra muy frecuentemente esta tendencia a verla como un fin, como algo que se hace y con hacerlo ya se cumple. Cuando, en realidad, la corrección de cuadernos es un instrumento para enseñar a rehacer lo incorrecto y corregir lo equivocado. Por eso no tiene sentido corregir y dejar los trabajos como

están, como si fuera una sanción inapelable. O como una forma de cumplir ante la superioridad, dejando constancia de que los cuadernos "están corregidos"

Algunos ejemplos que se encuentran hojeando cuadernos:

— Leyendas que no cumplen ninguna función frente al chico en dificultades, que no le sirven para enfrentar y corregir sus errores.

Algunos casos:

Un cuaderno de una niña de sexto grado, repetidora en dos grados anteriores, tiene prácticamente *todos* los días carteles de "Incompleto" en ejercicios y problemas de matemáticas sin resolver, a lo largo de varios meses. ¿Para qué? La chica ya sabe que no ha resuelto los ejercicios. Sabe, también, que no lo hace porque no los comprende y porque ha desarrollado frente a ellos una verdadera aversión. El cartel no le sirve de auxilio. Sí, como una especie de penitencia cotidiana.

También se encuentran, en los cuadernos de niños pequeños, letreros que pueden ser reemplazados por la conversación y el estímulo verbal. Por ejemplo, en un cuaderno de segundo grado:

"Debes mejorar la letra."

"Has llegado tarde", entre otros.

¿Qué función se le asigna?: ¿sanción...? ¿aviso...? ¿constancia...? A esta edad, ninguna de estas posibilidades se da. Inclusive, ¿mejorará la letra de un niño de segundo porque escribamos en rojo su cuaderno? A esa edad, el problema de la puntualidad, ¿no es con la madre que habría que considerarlo?

O este caso:

En un cuaderno de primer grado, en el mes de agosto, cuando los niños conocían solamente algunas letras:

"A estudiar lectura, que estás muy atrasadito."

Tu maestra

¿Para qué sirve escribirle al chico una leyenda que él mismo no sabe leer?

- Trabajos con un “Muy bien” o un “Bien” en el margen, plagados de errores, sin que éstos estén ni señalados ni corregidos por el niño en ninguna parte. Esto sólo sirve para que el cuaderno impresione como corregido, pero el chico así no aprende nada y, más aún, se desorienta.

Ejemplos:

Un cuaderno de primer grado, con “Muy bien” en todos los dictados, algunos prácticamente ilegibles, sin ninguna tarea que lleve, posteriormente, a superar las dificultades evidenciadas en los dictados. A fin de año, el niño repite. Corregirle, o darle otro trabajo en lugar del dictado, no tenía sentido para el maestro: el chico era “caso perdido”.

Cuadernos con muchas redacciones sin corregir.

También tiene “Muy bien” este ejercicio en un cuaderno de quinto grado:

Escribir los sinónimos:

Perro: can	Color: colorcito
Alegre: triste	Mapa: mapita
Avecilla: pajarillo	Calor: frío
Payaso: payasín	Decremento: dismiación (textual)

Lamentablemente, habría muchos ejemplos de este tipo para citar. Dictados, mapas, ejercicios, cuentas, redacciones, etc. Casos que hablan de desamor frente al chico a quien se le corrige el cuaderno como para sacárselo de encima.

- Casos en los cuales la forma de corregir pone en evidencia una *falta de conocimientos indispensables sobre psicología infantil*.

Por ejemplo: el caso de un cuaderno de segundo grado, cuyos dibujos están calificados, en muchos casos, como “Regular”. Son dibujos hechos con esmero por su autor.

Frente a estos "Regular", cabría observar:

El dibujo de un niño expresa un grado de inteligencia y habilidad determinados, que no dependen de la voluntad del autor. El maestro estudiará los dibujos de sus alumnos para conocerlos mejor, pero no puede evaluarlos como "Regular" o "Mal". ¿Con qué modelo se los compararía para determinar que no están correctos?

Un niño de siete años se expresa a través de su dibujo. Sancionando su expresión, se lo rechaza a él mismo.

¿POR QUÉ ESTAS CARACTERÍSTICAS HACEN QUE EL MAESTRO JUEGUE A FAVOR DEL MANTENIMIENTO DEL ACTUAL ORDEN SOCIAL?

- porque de esta forma la calificación sirve para desalentar a los chicos de las familias más pobres en recursos y escolaridad, y, finalmente, los impulsa a desertar;
- porque no alienta la autocrítica (base de la responsabilidad) ni el esfuerzo por cambiar;
- porque alienta una actitud pasiva y conformista, al recibir la calificación como algo que viene "de arriba", y que hay que acatar como un juicio inapelable. Si esta actitud se transfiere al ámbito social y político, ya tendremos un buen ciudadano formado para aceptar todo como está.

EL "MAESTRO PUEBLO"

el "cabezas"

- *Evalúa como un educador, no como un transmisor de información*

Los alumnos le interesan como personas no como "intelectos".

Valora sus actitudes, su dedicación, su esmero, su responsabilidad, no sólo el número de ítem que resuelven en una prueba.

Esto no significa que disfrace o falsee los puntajes obtenidos en exámenes o pruebas, sino que:

- Junto al resultado de ellos, el alumno tiene que tener posibilidades de producir otro tipo de trabajos donde se pueda apreciar, además de la corrección de los mismos, la puntualidad al entregarlos, la dedicación y el esmero al hacerlos.

Estos trabajos no se realizan en un momento determinado, sino en un lapso suficiente que permite introducir enmiendas y ampliaciones, de modo que el alumno cuenta con el apoyo del maestro o profesor hasta lograr un trabajo de un nivel apreciable.

A los efectos de la calificación del boletín, el resultado de las pruebas se aprecia junto a estos trabajos que, indirectamente, valoran el esfuerzo y el esmero del alumno.

- Significa, también, que las pruebas que se elaboran no ponen en juego sólo la memoria, sino la capacidad de utilizar datos y aplicarlos.
- Evalúa el logro de todos los objetivos reales que se propone para su grupo: actitudes y habilidades además de conocimientos, con instrumentos adecuados.
- No usa los instrumentos de evaluación ni la libreta de calificaciones como medio para atemorizar, sino para desarrollar el espíritu de autocrítica y como estímulo para superar las dificultades.

— *Se conduce al alumno y al grupo hacia la autoevaluación*

Si se quiere ayudar a los chicos a desarrollar su sentido crítico frente a la realidad, lógicamente habrá que conducirlos también a una autocrítica responsable, que a nivel de evaluación implica *autoevaluación*.

Por cierto que, dentro de una estructura autoritaria, como es la escuela en general, y con chicos en los que se ha desarrollado una actitud incorrecta frente a la evaluación, no se puede llegar a esto en un solo paso. Pero es ampliamente posible trabajar en ese sentido.

Son condiciones para lograrlo:

- Utilizar pruebas objetivas donde los alumnos puedan calcu-

lar su propio puntaje. O bien, si se trata de pruebas de composición, formularlas y corregirlas de forma que se logre la mayor objetividad posible.

- Discutir con el grupo y dejar establecidos los criterios que se tendrán en cuenta al evaluar las exposiciones orales u otros trabajos sin puntaje establecido previamente (como pruebas objetivas).
- Habituarse al grupo a discutir las notas (siempre que no sean pruebas objetivas, donde sólo hay que hacer un cálculo matemático), considerando los criterios previamente fijados y tomando como punto de partida la auto-crítica del alumno o del equipo al que hay que evaluar.
- *Tiene en cuenta los factores sociales del rendimiento escolar*

Acá hay un amplio margen de posibilidades en lo que se refiere al trabajo dentro del aula. Pero, en cambio, se tropieza con uno de los aspectos en que aparecen más restringidas las posibilidades de acción del docente: el problema de la promoción. A este nivel, generalmente debemos movernos como podemos, en una estructura que no nos es dado modificar.

El dilema, a este respecto, se plantea entre *dos realidades en tensión*:

- si se mantiene un alto nivel de exigencias, quedan alumnos en el camino y, en definitiva, desertan;
- Si se busca retener el mayor número de alumnos, baja el nivel de rendimiento.

Se han dado frente a ello numerosas respuestas:

- a) Algunas escuelas optan por *exigir un alto nivel de rendimiento*.

El que no llega a ese nivel, repite. Y hay casos en que no se admite en la escuela a los repetidores.

Consecuencias:

- El repetidor es un desertor en potencia, sobre todo si repite más de una vez.

- Cuando la escuela no admite repetidores, se somete a los chicos a una experiencia cruel: a la vivencia de haber fracasado, se suma el tener que irse derrotado e impotente.
- Se opera de hecho una selección social, que habrán notado bien los docentes que enseñan en un barrio donde hay una escuela que trabaja con ese criterio: los repetidores pasan a otros establecimientos donde se los admite, cuyo rendimiento global es, entonces, necesariamente más bajo. La escuela que no admite repetidores va, en cambio, descartando a los alumnos con dificultades, con lo cual su nivel de rendimiento, y por lo tanto también de exigencias, se va elevando. Es entonces cuando los padres descubren que “La escuela A tiene «mal elemento» y enseña poco” y “La escuela B tiene «buen elemento» y enseña bien”.

Además, por supuesto, de que muchos padres eligen las escuelas por cuestiones de status. Otros padres, que jamás se confesarían a sí mismos un tal criterio para elegir la escuela de sus hijos, los mandan a determinados establecimientos buscando el alto rendimiento. Sin entrar a discutir este criterio de preferir la capacitación intelectual por sobre las vivencias y experiencias que promueve el hecho de educarse con y entre compañeros de clase popular, sólo cabe señalar que, en la práctica, tiene el mismo efecto que la búsqueda de status: la selección social.

- b) Otra solución es *bajar el nivel de exigencias* al nivel real de rendimiento medio del grupo. Esta es la solución que, de hecho, toman la mayoría de las escuelas, lo que permite retener a un porcentaje mayor de alumnos que en el caso anterior.

Pero queda por solucionar el caso de los que no llegan ni a ese nivel, para quienes la escuela, habitualmente, carece de auxilios especiales.

- c) *La promoción automática* se ha aplicado en las escuelas nacionales, entre primero y segundo grado. Se han hecho en otros países experiencias valiosas en esta línea.

Su fundamento es concebir el proceso escolar como algo continuo y progresivo: si un niño avanzó durante un pe-

ríodo hasta un nivel "X", al año siguiente, si es que ha tenido dificultades, no se trata de hacerle repetir la etapa en su totalidad, sino de partir del nivel al cual él ha llegado.

Por ejemplo: si un chico finaliza el primer grado conociendo y usando cinco letras, al año siguiente partirá de este nivel, sin volver a hacer todo primero de nuevo, repitiendo experiencias que él ya ha hecho y que, por no necesitarlas, le resultan tediosas.

Los que defienden la promoción automática para todos los grados se fundamentan, además, en que el niño permanece siempre con su grupo de edad, evitando la situación humillante de verse con compañeritos mucho menores.

Esto implica, además, un cambio en la manera de concebir la escuela: siete años de escolaridad no significarían la exigencia de alcanzar determinados niveles de conocimiento obligatorios para todos, sino la obligación de asistir esa cantidad de años a la escuela, aprovechando todo lo posible, en la medida de la capacidad de cada uno.

Este sistema pierde su valor si no se tienen en cuenta estas observaciones.

≠ está unido al éxito
Sobre todo, es fundamental que el niño con dificultades tenga atención especial y que avance a su ritmo. Si, en cambio, un niño es promovido a segundo con todo su grupo, pero él está muy por debajo del nivel medio de éste y la maestra mantiene el trabajo y las exigencias a nivel del grupo de más alto rendimiento, sin brindarle a este chico ningún auxilio especial, él permanecerá al margen, cada vez más ajeno a lo que hacen sus compañeros y cada vez más confundido.

- d) *Los grupos homogéneos*: Buscando, justamente, lograr un grupo donde los chicos trabajen más cómodamente atendidos, surgió la idea de agruparlos de acuerdo con sus posibilidades y rendimiento. Esta idea entusiasmó mucho a los docentes y aun hoy es defendida por muchos y ampliamente aplicada. Es, sin embargo, muy discutida:

— Por las razones antes apuntadas acerca de las raíces sociales del rendimiento escolar, la división en grupos por rendimiento refleja la división de clases de la sociedad. Esto es notorio en las escuelas que tienen un alumnado heterogéneo desde el punto de vista de su extracción social. Una escuela, por ejemplo, tenía alumnos de clase media y de una villa de emergencia cercana. Se separaban los dos primeros grados según el test ABC y la división era casi neta entre un primer grado de mayor puntaje, de clase media, y un primer grado con bajo puntaje, formado en su casi totalidad con niños de villa.

Aunque desde el punto de vista del puro rendimiento este método fuera útil, no lo podemos aceptar si queremos trabajar en una línea liberadora. Para un chico de alguna manera privilegiado, proponerle una situación en la que aprende menos cosas o avanza más lentamente, pero lo haga junto con otros compañeros que tienen dificultades y con una postura solidaria hacia ellos, es más educativo y más rico humanamente que facilitarles un avance fácil, al margen y de espaldas a los menos privilegiados.

— Aun desde el punto de vista del mero rendimiento, es objetable el sistema, por cuanto los grupos de menores posibilidades tienden a ser apáticos, poco vivaces, apagados, como consecuencia de la falta de estímulos que supone para el grupo la ausencia de elementos activos, dinámicos.

e) *Los grupos móviles.* Se trata de un intento de encarar la necesidad de que los chicos aprendan a su ritmo, sin que tengan la vivencia de pertenecer a un grupo considerado inferior a otro, como surge al separarlos en grupos paralelos homogéneos.

Además se busca, también, de esta manera, solucionar las dificultades que surgen del hecho de que muchos niños están retrasados en un área (supongamos Matemáticas) pero no en otras.

Se forman, entonces, grupos de diferentes niveles, en las distintas áreas de trabajo: en cada área los chicos se agrupan de diferente forma.

Una experiencia de este tipo encontramos explicada en el libro *Vers une Pédagogie Institutionnelle*:⁴

“Christian lee de corrido, pero no es capaz de resolver la igualdad $2 + 1 = 1 + 1 + 1$.

Claudio, que vende en el mercado, cuenta pero no lee.

Francis no habla...

Nosotros determinamos seis niveles en cada una de estas cuatro materias: Lectura, Escritura, Ortografía, Aritmética. A cada nivel corresponde un color:

Nivel I: blanco	Nivel IV: verde
Nivel II: amarillo	Nivel V: azul
Nivel III: anaranjado	Nivel VI: marrón.”

“La ansiedad, ligada al sentimiento de una inferioridad global, irreversible y esencial, acentuada por la práctica de los tests, se encuentra ampliamente atenuada: no es más «un retrasado» sino «un retrasado en».

Así, el alumno “verde” en Aritmética, podrá trabajar con el grupo “amarillo” en Escritura y el “marrón” en Lectura. El mismo alumno puede pertenecer a cuatro niveles diferentes; además le es fácil cambiar de grupo.”⁴

Estos chicos, además, se reagrupan de diferentes formas para otros tipos de tareas:

- *Equipos estables de trabajo en los talleres*: sus miembros son seleccionados en función de la tarea concreta que tienen que efectuar. O sea: para tal trabajo necesitan “X” número de niños, con determinadas condiciones: altura, habilidad, etc.
- *Equipos ocasionales para actividades libremente elegidas*: dibujos, teatro, etc. En ese caso los niños se escogen libremente entre ellos.
- *Equipos estables que agrupan de seis a diez niños*: en el seno de estos grupos se discuten y afrontan to-

⁴ Vázquez-Oury, *Vers une Pédagogie Institutionnelle*, Maspero, París, 1968, p. 78.

das las situaciones que se le planteen al niño, se ayudan mutuamente y se responsabilizan unos de otros.

De esta manera, participando de diversas formas de agrupamiento, cambiando de compañeros y de roles en cada uno de ellos, hay la posibilidad de establecer ricas relaciones e intercambios sin que nadie se considere ni sea advertido como inferior y fracasado. Todos, en las diversas tareas y maneras de agruparse, tienen posibilidades de manifestarse, de valer, de ser considerados importantes.

Estos agrupamientos se realizan dentro de un grado y no de una manera uniforme, sino que cada maestro lo hace como puede y como mejor responde a las características de sus alumnos.

Retomando la alternativa planteada antes: "retener o elevar el nivel de exigencias"... ¿cuáles son los criterios con los cuales se manejaría un maestro que quiere estar al servicio de la liberación de los oprimidos?

Es evidente que acá no se puede dar una respuesta válida para todo el sistema educativo, desde su primer grado a la enseñanza superior, porque cada nivel tiene sus funciones específicas. Pero, para la escuela primaria y el primer ciclo de la media, se pueden sentar estos *dos criterios orientadores para que el docente actúe dentro de sus posibilidades*:

- solamente a lo de un año*
1. *Hay que retener* lo más que se pueda a un chico en la escuela, para que aprenda *lo que pueda y hasta donde pueda en esos años*. Aunque sea poco, aunque nunca llegue al nivel de sus compañeros, siempre es mejor que nada.

Esto significa que hay que planificar nuestro trabajo y fijar los niveles de exigencia con este propósito: *retenerlos a todos* el mayor tiempo que la situación familiar lo permita.

- retenerlos*
2. Procurar que cada uno aprenda todo lo que puede *a su ritmo*, con la convicción de que, *salvo casos muy excepcionales*, no habría chico que fracasara con más tiempo disponible, más dedicación, atención y afecto por parte del maestro hacia él.

Esto nos plantea, ciertamente, una serie de interrogantes que cuestionan nuestra responsabilidad: "¿Hacemos TODO lo que podemos en el tiempo de que disponemos...? ¿Lo hacemos de LA MEJOR manera...? Y si las cuatro horas de clase no bastan para todos, y si los chicos se nos van de la escuela por problemas económicos, ¿qué hacemos para cambiar la situación?" Porque donde empieza nuestra impotencia para solucionar los problemas dentro de la escuela, comienza nuestra responsabilidad política y sindical.

CAPÍTULO 6 / NUESTRAS RELACIONES CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS

Se habla sobre la necesidad de cooperación entre padres y maestros. Sin embargo, en la práctica, muchas veces las relaciones distan de ser armónicas.

Muchos docentes se quejan de la incomprensión de los padres. Y muchos padres emiten juicios poco favorables con respecto a los maestros y profesores de sus hijos.

¿Cuáles son las razones de esta falta de entendimiento?

Además de razones que podríamos llamar de orden psicológico, vinculadas con los distintos roles que tienen frente a los chicos los padres y los maestros, y a la distinta manera de verlos que tienen ambos, hay también razones de orden sociocultural, muy relacionadas con la forma de interpretar la realidad social e histórica.

Muchos de los roces provienen de las actitudes que adoptan los maestros frente a los padres, y los barrios donde trabajan. Detrás de estas actitudes se encuentra una toma de posición frente a la realidad, una manera de ver la sociedad y sus clases. A veces, no se trata de posturas conscientemente asumidas, pero de hecho en sus expresiones y actos hay una definición implícita.

¿Cuáles son las definiciones ideológicas que caracterizan a lo que podemos llamar un "maestro gendarme"?

—“A fulana la trasladaron a...”

—“¡Pobre!... ¡Esa escuela tiene un *elemento!*”

Las típicas expresiones: “escuelas de buen” y de “mal elemento”, según se trate de escuelas de clase media o más, en las cuales se prefiere trabajar, o de clase baja, en las cuales se lamenta hacerlo, suponen una postura ideológica: *la identificación con las clases y la cultura dominantes.*

Esta opción suele estar revestida de forma que no se ad-

vierta en toda su crudeza: trabajar en esas escuelas de "mal elemento" es "desalentador", los padres son "ignorantes", "no se preocupan", "no colaboran", etc.

|| *oj*

Puede haber, además, compasión por las condiciones de vida de los chicos.

Pero, la opción por el dominador o, lo que es lo mismo, el encogerse de hombros ante la suerte del oprimido, están de hecho en la medida en que no se va a las raíces de la situación, que desde la escuela no se trabaja para ayudar a tomar conciencia de dicha situación y sus causas, en la medida en que se sigue creyendo que la solución es que esos niños se asimilen a las condiciones e ideología de la escuela.

— Se considera a la escuela como algo *apolítico*, es decir, no se ven las connotaciones políticas de sus contenidos y organización.

Esta postura acrítica frente a la ideología que la escuela transmite, convierte al maestro, objetivamente, aunque no crea serlo, en un instrumento del opresor para mantener la dominación sobre los sectores más desposeídos, ya que se transforma en uno de los principales difusores de la ideología de la clase dominante.

— Su mentalidad de clase media le impide percatarse a los padres de sus alumnos como *compañeros trabajadores*. También le es difícil percibirse a sí mismo como trabajador. En general, tiende a sobrevalorar su papel de "apóstol", pero un apóstol "incomprendido".

|| *ni*

— Siente que su trabajo es muy sacrificado y que ese sacrificio no es valorado por los padres de sus alumnos, olvidándose que éstos trabajan en condiciones y horarios sobradamente duros, sin ser reconocidos.

|| *siempre*

— También se siente no valorado en lo que respecta a la responsabilidad que supone su trabajo, pero en la práctica esa responsabilidad de cara a sus alumnos no es asumida a fondo, limitándose a hacer lo mínimo exigido.

Este no considerarse como un trabajador más, le da un cierto aire de superioridad frente a los padres.

EL "MAESTRO PUEBLO"

- Tiene una idea clara sobre las causas de los problemas contemporáneos, percibe hacia dónde avanza la Historia y cómo. En ese contexto, ubica a la escuela y se ubica a sí mismo en la línea de la liberación de los oprimidos.
- Una visión histórica clara le permite revisar críticamente el papel político de nuestra escuela, actualmente y en el pasado. También le permite distinguir la identificación con los intereses de los grupos dominantes y la alienación histórica de muchas figuras consideradas hasta ahora como modelos a imitar.
- Advierte el papel de vanguardia que deberá cumplir la clase trabajadora en la construcción de una sociedad nueva.

Tiene, además, un sincero amor al pueblo, del cual se considera un servidor.

Por ambas cosas, se siente a sí mismo como un compañero más, y trabajar en escuelas cuyo alumnado proviene de la clase trabajadora y de los sectores más desposeídos es para él un privilegio, una elección y no una carga, o un paso para poder pasar, más tarde, a una escuela "del centro".

- Tiene claros los valores morales, personales y grupales, que aspira para un hombre nuevo y una sociedad nueva, lo que le permite:
 - trabajar ascéticamente sobre las propias actitudes:
 - promover en sus alumnos esas actitudes que preanuncian un orden nuevo.

¿Cómo se traducen estas distintas definiciones en el trato directo con los padres?

EL "MAESTRO GENDARME"

- La relación tiene carácter de rendición de cuentas: el maestro manda a llamar al padre para quejarse de la conducta del niño o para ponerlo sobreaviso de su bajo rendimiento. Los padres van también, muchas veces, en actitud de reclamo:

Decía una madre:

— “Entonces me fui y la encaré a la maestra”: “Señorita, ¿se puede saber por qué me lo tiene entre ojos al niño Pedro?”.

Al margen de la veracidad que pudiera tener la acusación, lo que interesa en casos como éstos es notar la desconfianza básica con que estos padres se acercan al maestro.

— No conoce el medio familiar del alumno ni lo busca conocer para interpretar la raíz de los problemas que afloran en el aula.

— Habla con los padres como desde un pedestal, para informar, aconsejar, como quien todo lo sabe y no tiene nada que aprender de su interlocutor.

— ¿Cómo perciben las madres de clase popular a la maestra de sus hijos?

Si bien es riesgoso hacer generalizaciones, en las conversaciones con estas madres se suele notar una verdadera tensión con la maestra. Por ejemplo:

— Se la critica o se le critica su manera de trabajar, pero no se atreven a plantearle los problemas que perciben o a preguntarle las cosas que no comprenden o no les parecen apropiadas:

— Va muy rápido.

— Les da mucha tarea.

— Exige muchas cosas.

Cuando se les pregunta si han conversado con la maestra sobre eso, generalmente contestan que no:

— No... ¡mire si voy a ir!

— No... se va a enojar.

— No... le va a parecer que uno se va a quejar.

— Esta falta de diálogo predispone a que muchas madres con-

sideren al maestro como un enemigo en cuanto toma alguna medida severa con alguno de sus hijos:

- La maestra *me la aplazó*.
- La maestra *me lo tiene entre ojos*.
- La maestra *tiene preferencia*.
- Para la madre de muy escasos recursos económicos, aparece como una persona de posición desahogada, como una mujer "distinta" de ella y de su mundo.

Esto hace que, llegado el momento de una medida de fuerza para reclamar un aumento de sueldo, muchas de estas madres no se sientan identificadas:

- "Yo no sé, hacen huelga, pero aquí en la escuela todas tienen marido con coche".
- "Se quejan del sueldo y tienen tapado de piel".
- "¡Si no trabajan más que cuatro horas y tienen tres meses de vacaciones!".

EL "MAESTRO PUEBLO"

- Dialoga con los padres de *igual a igual*. Conversa con ellos para *conocer mejor* al alumno, no para descargarle al padre los problemas que debe asumir él como maestro.

Las soluciones las busca *junto* con los padres. Los escucha: es consciente de que hay mucho que aprender del pueblo.

Actúa de tal forma que los padres no duden de que lo que se busca es el bien del chico y no se sientan agredidos o reaccionen con desconfianza.

- Conoce el hogar de sus alumnos, su lenguaje, su problemática.
- Actúa de forma que el pueblo lo considere como un trabajador más, como un compañero que hace una tarea distinta. Esta relación maestro-padre obrero de *igual a igual*, sólo

puede estar garantizada por una idea clara sobre el valor del trabajo manual en el avance de la sociedad y en la realización del hombre y sobre cómo la sociedad esclavista inició la separación entre trabajo manual e intelectual, separación que la sociedad capitalista mantiene como uno de sus recursos de poder.

- Más que en el trato individual padre a padre, la relación más plena entre el maestro y los padres trabajadores, se dará en la relación maestro-clase obrera en lucha por la liberación de los oprimidos, a través de dos vías: el maestro ciudadano y el maestro sindicalista.

Aquí habría que preguntarle al maestro si en su compromiso político está junto al pueblo, si está trabajando para construir la sociedad nueva y liberada, si está posibilitando, desde afuera de la escuela, el surgimiento de la escuela nueva con la cual sueña.

Por cierto que esta postura contradice el apoliticismo que algunos quieren para el maestro:

- porque sería querer muy poco a sus alumnos percibir que la sociedad les impide su pleno desarrollo humano y no trabajar por cambiar dichas condiciones actuales de la sociedad;
- porque las mejores intenciones de renovar la escuela se estrellan contra las vallas de la subalimentación, la mala vivienda, la falta de materiales para trabajar, etc.;
- porque, y esto es muy importante, el apoliticismo del maestro es antieducativo, considerando la importancia del maestro como imagen de hombre, en la gestación de las actitudes de los alumnos.

A nivel de maestro sindicalista, será “maestro pueblo” en la medida en que no se aísle en lo meramente salarial, no sólo entre docentes, sino que reivindique, antes que los salarios, la escuela del pueblo e integre su acción en las luchas de la clase trabajadora.

BIBLIOGRAFÍA

Alumnos de Barbiana: *Cartas a una profesora*. Marcha-Schapiro, Buenos Aires, 1971.

Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 1970.

Freire, Paulo: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI-Tierra Nueva, Bs. As., 1971.

Freinet, Célestin: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, 1970.

Makarenko, Antón: *Le livre des parents*, Ed. du Progrès, Moscú, 1967.

Tedesco, Juan Carlos: *Educación y sociedad en la Argentina*, Ediciones Panneville, Bs. As., 1970.

Vázquez-Oury: *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Ed. Maspero, París, 1968.

INDICE

Introducción	7
Capítulo 1 / ¿Qué camino elegir?	8
Capítulo 2 / ¿Con qué objetivos trabajamos?	19
Capítulo 3 / Los contenidos que se transmiten en la escuela	29
Capítulo 4 / ¿Cómo trabajamos?	56
Capítulo 5 / La evaluación y sus problemas	68
Capítulo 6 / Nuestras relaciones con los padres de los alumnos	84
Bibliografía	90

Edición al cuidado de Rodolfo Vinacua / Diagramación: Carlos Joaquín Grippio / Foto de tapa: Norberto Púzzolo / Impresión Schmidel - Cosquín 1172 - Buenos Aires / Han colaborado: Juan C. Chávez, Gustavo Vogel, Vicente Burzachechi, Antonio Feliciotti, Andrés González, Bernardino Bogado, Juan Carlos Veloso, Esteban Devercelli, Angel Denevi, Antonio Cipolla / Se terminó de imprimir el día 31 de enero de 1975.

