



De la experiencia a la reflexión de la política educativa: comentarios sobre el fracaso escolar [1]

Maria Helena Souza Patto*

Traducción de Mariano Dubin

Si bien la documentación reunida en la estancia de investigación realizada en una escuela de la periferia de la ciudad de San Pablo [2] nos permitiría realizar varias síntesis teóricas, sólo nos limitaremos a sus aspectos más susceptibles para contribuir a una revisión de las medidas que comúnmente se toman en función de la superación de las dificultades con que las escuelas públicas brasileñas de enseñanza primaria se enfrentan en la búsqueda de su tarea de sociabilizar conocimientos. Entre las conclusiones o las validaciones que este estudio nos permitió, destacamos cuatro por el carácter fundamental que revisten.

1. Las explicaciones del fracaso escolar basadas en las teorías del déficit y de la diferencia cultural precisan ser revisadas a partir del estudio de los mecanismos escolares productores de dificultades del aprendizaje.

Todo indica que la tesis según la cual el profesor de la escuela pública primaria, principalmente en sus dos primeros años, enseña según modelos que remiten al aprendizaje de un alumno ideal no encuentra correspondencia en la realidad. De la misma manera, la afirmación de que la enseñanza que se ofrece a estos niños es inadecuada porque parte de la suposición de que ellos poseen habilidades que en verdad no tienen, también exige una revisión. La impotencia de la escuela deriva mucho más que de su mala calidad de la suposición de que los “alumnos pobres” no tienen habilidades que, en realidad, muchas veces sí poseen; y de la expectativa de que los alumnos no aprenden o que lo hacen en condiciones en varios sentidos adversas al aprendizaje mediante una desvalorización social de los asistentes más empobrecidos de la escuela pública primaria. Es entonces, como mínimo, incoherente concluir a partir de

* Maria Helena Souza Patto es graduada en Psicología por la Universidad de São Paulo (USP, 1965), Magister (USP, 1970) y Doctora (USP, 1981) en Psicología Escolar y del Desarrollo Humano. Actualmente es Profesora Titular de la Universidad de São Paulo, miembro del comité editorial de la revista *Educação e Sociedade* de la Universidad Estadual de Campinas y consultora ad-hoc de la Fundação de Amparo à Pesquisa del Estado de São Paulo. Posee experiencia en el área de la Psicología, especialmente en la Psicología de la Enseñanza y el Aprendizaje, con énfasis en temas como: educación, fracaso escolar, psicología escolar y pobreza, entre otros.

spmhelena@gmail.com

su rendimiento en una escuela cuyo funcionamiento puede obstaculizar, de varias maneras, su aprendizaje escolar, que el llamado “niño carenciado” traiga, inevitablemente a la escuela las dificultades de aprendizaje.

Según Azanha (1985), “nuestro saber sobre la enseñanza primaria, en gran parte, no sobrepasa el nivel meramente dogmático o de las ideas hechas. La mayor evidencia de este estado de cosas está en la inocuidad de las medidas que se suceden y que no consiguen alterar el cuadro de una enseñanza que se presume deficiente, principalmente, por sus elevadas tasas de reprobación y de deserción escolar”. Una de las principales causas de los desaciertos recurrentes desde la década del veinte, en relación a la enseñanza primaria se basarían, según este autor, “en el hecho de que las medidas usualmente han sido tomadas a partir de un vago saber pedagógico que incorpora acríticamente medias verdades” (p. 110). Más allá de las “medias verdades” apuntadas por Azanha (1985), la desvalorización social de los alumnos y el prejuicio en relación a ellos están ciertamente entre las principales ideas arbitrarias y acríticamente incorporadas. Lejos de ser meras opiniones gratuitas, estas ideas ganan fuerza al ser confirmadas por un determinado modo de producir conocimiento que lleva opiniones del sentido común al nivel de verdades científicas incuestionables. Revelar las maneras a través de las cuales estos prejuicios se hacen presentes en la vida de la escuela, entonces, se muestra como un camino productivo en el esclarecimiento del proceso de producción del fracaso escolar. Como vimos en nuestro trabajo de campo, estos prejuicios son estructurantes de prácticas y procesos que constituyen desde las decisiones referidas a la política educacional hasta la relación diaria de la profesora con sus alumnos.

No hay consenso en la literatura educativa sobre el grado en que los niños que no viven en un estado de miseria absoluta, que sobreviven hasta la edad de siete años y tienen acceso a la escuela, logran un desarrollo asegurado; lo que no significa negar la presencia de niños con “trastornos evolutivos” en el alumnado. El contacto directo y prolongado con niños de barrios periféricos muestra que ellos constituyen en sí mismos un grupo heterogéneo, que son distintos entre sí, y que hablar de “niño carenciado”, en singular, es una generalización indebida. Muchos estudios, orientados por distintos especialistas han mostrado que los niños portadores de trastornos físicos y mentales se encuentran -en números- mucho menos en las aulas escolares y en el contingente de repetidores de lo que se acostumbra a suponer (ver, por ejemplo, Gatti y otros, 1981; Moysés y Lima, 1982). No sabemos tampoco en qué medida y en qué dirección los valores, hábitos, creencias, expectativas, estilos de pensamiento y de lenguaje de los niños nacidos en una gran ciudad, y que viven en sus barrios más pobres, difieren de los niños de las clases medias y de los de sus profesores. Casi nada sabemos sobre las prácticas de crianza de los niños, sobre las

relaciones adultos y niños, sobre los estilos de comunicación, sobre la dinámica familiar en los contextos rurales y urbanos empobrecidos: lo poco que sabemos, a través de los trabajos innovadores en el ámbito de la psicología social, generalmente es ignorado por los educadores. No conocemos ni siquiera las diferencias culturales existentes entre los distintos grupos de moradores pobres en las grandes ciudades. Tenemos muchas suposiciones, muchas veces de origen evidentemente ideológico, que estamos acostumbrados a defender sin interrogar y asumimos como verdades definitivas. Pero sabemos que el prejuicio contra nordestinos, por ejemplo, está cada vez más estructurado en segmentos de la sociedad brasileña (Pierucci, 1987).

En una línea crítica a las teorías del déficit, Lemos (1985) produjo un artículo imprescindible para este debate. Sus revisiones de los programas de intervención de la educación inicial para la alfabetización que vinculan atraso o aceleramiento del desarrollo psicológico a la variación cultural son señalados a partir de una observación clave: “Téngase en cuenta que el diagnóstico de atraso es hecho a partir del desempeño de los niños en las pruebas piagetianas de conservación, serialización y clasificación pero que el diagnóstico de la inadecuación del ambiente cultural no pasa de una suposición, ya que no se desprende de observar los tipos de actividades que ese ambiente propicia o deja de propiciar al niño” (p. 87, cursiva nuestra). En este mismo artículo, Lemos resalta la recurrente ausencia de investigaciones en relación a “cómo el niño actúa en el interior de su propio universo cultural”. Pero esto, advierte en relación al peligro de negarlo, a causa de los resultados obtenidos por niños pobres en pruebas piagetianas, nos permite avanzar en que “la capacidad de conservación, serialización y clasificación que el niño demuestra en el cotidiano de las más variadas culturas, en actividades cuya eficacia es definida por la propia cultura, sobre objetos cuyo valor -lúdico o no lúdico- es también sociocultural” (p. 81). Para ilustrar esta posición, menciona una investigación realizada con niños de cuatro a seis años que “después de haber fracasado, en su mayoría, en pruebas ‘standard’ de conservación de número y longitud, tuvieron el desempeño esperado cuando la transformación fue presentada como un subproducto ‘accidental’ de una actividad dirigida a la consecución de un determinado objetivo” (pp. 87-88).

La revisión de investigaciones y de experiencias educativas en las cuales el prejuicio fue superado, ya que se puede “mirar a la cara” de los niños pobres inaccesibles a determinadas formas de investigar y de enseñar, los revelan capaces de reflexión, evaluación, crítica, abstracción y uso adecuado del lenguaje. La experiencia educativa conducida por el GEEMPA de Porto Alegre -Grupo de Estudios sobre Educación, Metodología de Investigación y Acción, por sus siglas en portugués- permitió llegar a conclusiones del siguiente tenor:

(...) los resultados fueron sorprendentes, pues, contrariamente a lo que esperábamos, no encontramos niños desnutridos ni con problemas neurológicos. Las pruebas cognitivas revelan niveles comparables a los encontrados con las mismas pruebas en niños de clase alta y medio, esto es, el mismo porcentaje de sujetos conservadores a los seis años y medio, así como la misma incidencia en los otros niveles. También, desde el punto de vista perceptivo-motor, nuestros alumnos de clases populares eran más desarrollados que los de las clases sociales más favorecidas (Grossi, 1985, pp. 85-86).

La investigación realizada por Goldenstein (1986) se encamina en la misma dirección. El objeto de atención del investigador es la dinámica de una clase de alumnos repitentes, donde convive con los niños en la búsqueda de restituirles la voz, y las descubre capaces de relatar su experiencia escolar de modo reflexivo y crítico.

Hacer afirmaciones de esta naturaleza no significa hacer apología de la pobreza, como ciertamente concluirán algunos. Los educadores e investigadores que llegan a estas conclusiones están informados de la explotación y de la opresión sociales; saben que la miseria es dañina, pero saben además que estamos en un país cuyas tasas de mortalidad infantil se encuentran entre las más altas del mundo y que, por lo tanto, los niños más severamente alcanzados por la desigualdad de las relaciones de producción no llegan, en número significativo, a las aulas brasileñas.

En una época en que las investigaciones demuestran cada vez más la situación grave de la enseñanza primaria, la precariedad de las condiciones de trabajo del profesor, su descontento profesional y sus lagunas en la formación, las representaciones negativas de los alumnos, la inadecuación de los procesos de enseñanza y evaluación del aprendizaje, la gran movilidad de los educadores entre las distintas escuelas donde atienden a las personas más pobres, la pequeña duración de la jornada escolar y del año lectivo, la gratuidad apenas nominal de la escuela pública, es preciso urgentemente rever las afirmaciones científicas sobre los alumnos que mucho han contribuido a mantener y agravar este estado de cosas. Como dice Quijano (1986), "las ideas son prisiones duraderas, pero no precisamos permanecer en ellas para siempre".

2. El fracaso de la escuela pública primaria es el resultado inevitable de un sistema educativo naturalmente generador de obstáculos a la realización de sus objetivos. En tanto reproducción ampliada de las condiciones de producción dominantes en la sociedad que las incluyen, las relaciones jerárquicas de poder, la segmentación y la burocratización del trabajo pedagógico -marcas registradas del sistema público de enseñanza primaria- crean condiciones institucionales para la adhesión de los educadores al individualismo. Es decir, a una práctica motivada principalmente por intereses particulares, a un

comportamiento caracterizado por la ausencia de compromiso social. Conscientes de la incapacidad de hablar de la vida cotidiana en las sociedades capitalistas contemporáneas sin hablar de burocracia, los investigadores de la conducta burocrática afirman que esta “implica una exagerada dependencia de regulaciones y patrones cuantitativos, impersonalidad exagerada en las relaciones intra y extra grupales y resistencias a los cambios”, lo que resulta en una situación en la cual “lo administrativo tiene prioridad sobre lo pedagógico” (Tragtenberg, 1982, p. 40). Nuestra investigación lo demostró claramente: basta recordar que el compromiso de las educadoras de la escuela del Jardín era con los números y no con cada uno de los niños, sea como ciudadanos con derecho a la educación, sea como representantes de una clase social expropiada que precisa escolarizarse.

Desde esta perspectiva, es un equívoco de grandes repercusiones intentar hacer creer que la causa de la ineficiencia de la escuela se encuentra en el perfil del educador trazado a partir de consideraciones morales, idea muy común entre los tecnócratas que afirman: “son incompetentes”, “no quieren saber de nada”. Los testimonios de las mismas educadoras ayudan a mostrar que sus reacciones encuentran su razón de ser en la lógica del sistema que las lleva a apropiarse de la legislación en beneficio propio, constituyéndolas así en verdaderas “estrategias de sobrevivencia” en condiciones de trabajo adversas. De este modo, eventos típicos del sistema como la gran movilidad constante de educadores pierden el significado de “disfunciones” -que expresiones como “desaciertos operacionales del sistema” sugieren- para adquirir el sentido de características que le son intrínsecas. No estamos, por tanto, delante de fallas sanables en un sistema formalmente perfecto sino delante de un sistema organizado según principios que lo hacen esencialmente perverso.

Cuanto más el trabajo pedagógico se transforma por fuerza de la concepción tecnicista de la enseñanza en trabajos poco sistemáticos, tanto más adquiere características de actividad cotidiana alienada. Aunque no deje de ser, en estas circunstancias, al mismo tiempo ocupación cotidiana y actividad inmediatamente genérica (“el hecho es que el trabajo tiene dos lados: como ejecución de un trabajo que es parte orgánica de la vida cotidiana y como actividad de trabajo es objetivación directamente genérica”). Así, el trabajo “se torna una parte inorgánica, la maldición de la vida cotidiana”, esto es, “pierde cualquier forma de auto-realización y sirve apenas y exclusivamente a la conservación de la existencia particular” (Heller, 1975, pp. 127-128).

En este contexto de “maldición cotidiana” y de deshumanización, los contactos personales cotidianos, como base y espejo de las formas de contacto presentes en el conjunto social, asumen una forma en la

cual el otro es predominantemente instrumento y no finalidad. Aunque sea imposible un contacto cotidiano en el cual el individuo no se torne instrumento del otro bajo algún aspecto (en algunas modalidades del contacto cotidiano, el otro puede también ser instrumento; en otras, generalmente casuales y claramente delimitadas, el otro puede ser apenas instrumento), la vida cotidiana es alienada cuando la función instrumental domina todas las relaciones humanas de una persona. En el contexto burocratizado de la escuela del Jardín prácticamente no existen situaciones en las cuales el otro sea al mismo tiempo instrumento y finalidad: la instrumentalización de las relaciones, sobre todo en el caso de las relaciones de los educadores con los alumnos, es la modalidad más frecuente de los contactos interpersonales en esta institución. Esta instrumentalización del otro encuentra un terreno especialmente propicio: el de las relaciones de inferioridad / superioridad. En una estructura jerárquica de poder como la existente en la red pública de educación primaria, esta modalidad de relación de desigualdad se establece porque, en esa estructura, los que se sitúan en los niveles superiores de la pirámide detentan el poder de castigar y de recompensar y monopolizar el saber. En una institución en la cual el mecanismo que menos responde por el sometimiento de los niveles inferiores es la identificación con una organización, las relaciones que se establecen entre los varios niveles superpuestos adquieren una característica específica, que cual sea, es la de las relaciones implícita o explícitamente de fuerza administradas por el recurso punitivo en los dispositivos legales.

En un contexto marcado por las relaciones de superioridad / inferioridad, toda afirmación que parezca neutra y objetiva y que refuerce la creencia de que los individuos situados en los niveles jerárquicos más bajos son inferiores, resulta en la profundización de la dominación y de la arbitrariedad. Cabe preguntar, en este momento, si no es esta la principal consecuencia de un discurso educacional que pone en relieve la incompetencia del profesor o la incompetencia del alumno; las observaciones reunidas en la escuela del Jardín apuntan en esta dirección [3].

En el plano de las ideas, la vida en la escuela se encuentra inmersa en la cotidianidad, contrariando la propia definición de sus objetivos, según la cual el espacio escolar sería un lugar privilegiado de actividades genéricas de lo humano. Juicios provisorios y generalizaciones extremas cristalizadas en prejuicios y estereotipos orientan prácticas y procesos que en esta se dan; pensamiento y acción se manifiestan y funcionan exclusivamente por ser imprescindibles a la simple continuación de la cotidianidad. Característica del “economicismo” de la vida cotidiana; “utilidad y verdad” son criterios que se superponen, lo que la torna una vida marcada por el pragmatismo. Por eso, la acción que en esta se

desarrolla es práctica y no praxis, es actividad cotidiana irreflexiva y no actividad no cotidiana o actividad humano-genérica consciente.

Se podría argumentar contra esta caracterización que la presencia del pensamiento científico es cada vez mayor entre los educadores. De hecho, las explicaciones dominantes en la literatura educacional sobre el fracaso escolar de los niños pobres son parte del discurso de los educadores; resta indagar sobre la naturaleza del discurso científico en cuestión y sobre su papel en la vida en la escuela. Los resultados a lo que llegamos permiten afirmar que más allá del modelo gerencial que administra las relaciones, las ideas en vigor respecto de los alumnos son otra vertiente estructurante poderosa de la vida en la escuela, en términos generales, y de los contactos, en términos particulares, que en ella se dan.

3. El fracaso de la escuela primaria es organizado a partir de un discurso científico que, escudado en su legitimidad, naturaliza ese fracaso a los ojos de todos los comprometidos en el proceso. Como vimos, existe una visión arraigada de las familias pobres -como portadoras de los defectos morales y psíquicos- que orienta la acción de las educadoras, ofrece una justificación para la ineficacia de su acción pedagógica - que las dispensa de reflexión- y fundamenta la deficiencia, la arbitrariedad y la violencia que caracterizan, en parte, sus prácticas y decisiones relativas a los alumnos. Esta visión prejuiciosa, de profundas raíces sociales, encuentra apoyo en los resultados de investigaciones que fundamentan las afirmaciones de una ciencia que, teniendo como excusa una pretendida objetividad y neutralidad, eleva lo que es efectivamente “una visión ideológica de mundo” a categoría de saber. Este hecho facilita fuertemente la transformación del alumno en el gran “chivo expiatorio” del sistema porque esconde la percepción de la naturaleza política del fracaso escolar al transformarlo en una cuestión de incapacidad personal o grupal anterior a la escuela.

La constatación de esta íntima relación entre el discurso de los educadores y el discurso científico pone como necesaria la reflexión sobre el problema de la escolarización de los sectores más empobrecidos de las clases subalternas y, a su vez, la tarea de examinar críticamente las versiones sobre las causas del fracaso escolar recurrentes a lo largo de la historia de la educación en el país. La presente investigación puede no haber efectuado solamente una pequeña contribución al estudio de la formación del pensamiento educacional en el Brasil, sino que confirmó la naturaleza instrumental de la ciencia que, desde el final del siglo pasado, interviene en la política educativa y en las orientaciones pedagógicas volcadas para la escuela primaria pública.

Estas consideraciones remiten al problema de la relación entre ciencia y cotidianidad. Retomemos a Agnes Heller (1972):

No se trata de afirmar que las categorías de la cotidianidad sean ajenas a las esferas no cotidianas. Basta aludir a la función desempeñada por los antecedentes en la función política, por la analogía en la comparación científica y artística, por la mimesis y por la entonación en el arte. Pero esa limitada comunidad o universalidad de categorías jamás significó una identidad estructural con -ni una asimilación por- formas de actividad y contenidos de la cotidianidad. En cambio, la ciencia moderna, al colocarse sobre fundamentos pragmáticos, “absorbe”, asimila la estructura cotidiana (p. 39, cursiva nuestra).

Cuanto más alienada fuera la vida cotidiana, más su estructura se expande e invade los dominios del pensamiento y de la acción no cotidianos, como la ciencia, el arte y la política; al punto de no haber más línea divisoria entre sentido común y ciencia. Por ejemplo, lo que es especialmente verdadero en el caso de las ciencias sociales, cuyas aplicaciones en términos de “tecnología social” no pasan de manipulación al servicio de la conservación, bajo el manto simbólico poderoso de la ciencia, de una visión fetichizada de mundo.

La tendencia regresiva, cronológica e individualizante de las explicaciones científicas del fracaso escolar, a las que Tragtenberg (1982) se refiere, operan en una reducción psicológica del problema y localiza en la familia el origen de las dificultades que los niños pobres tendrían en la escuela; lo que permite que las conclusiones de Rocha (1984), sobre la relación entre criminología y criminalidad, sean aplicadas en la relación entre la psicología educacional y el fracaso escolar. Según este último, “el desarrollo de la criminalidad es operado por un proceso institucional de criminalización del trabajador pauperizado”; usando la misma estructura de frase, podemos decir que “el desarrollo del fracaso escolar es operado por un proceso institucional escolar de ‘hacer fracasar’ al alumno pauperizado”. Además, Rocha concluye que la “criminalidad es administrada por un proceso de criminalización del trabajador pobre a nivel del saber criminológico oficial que informa ‘científicamente’ el proceso de criminalización institucional”; de la misma manera, podemos afirmar que el fracaso escolar es administrado por un proceso que transforma al alumno en fracasado en el plano del saber psicopedagógico oficial: saber que informa “científicamente” el mismo proceso de atribución individual del fracaso en el plano institucional.

La abstracción y la inversión ideológica operadas por la criminología también están presentes en la psicología educacional: en esta, como en el discurso criminológico, aparentemente todo sucede como si el fracaso escolar se desarrollara por sí mismo, a pesar de ser combatido por medidas técnico administrativas tomadas por el Estado a través de las secretarías de Educación. En estas, características de

la porción más pobre de la población trabajadora son tomadas como señales de predisposición al fracaso escolar. En estas, características del alumno íntimamente ligadas a un proceso escolar que lleva al fracaso son tenidas como parte de la personalidad o naturaleza del niño que fracasa: “el niño poco exitoso no se interesa por el aprendizaje”, “el repitente es apático o agresivo”, “el niño de clase baja aprende a un ritmo más lento”, son ejemplos de esta inversión.

La revelación de la real naturaleza del discurso científico lleva a la necesidad de examinar con redoblada atención la cuestión de los cursos de capacitación docente, de la instrucción o reciclaje de profesores como del contenido que generalmente vehiculizan. Sometidos a estos cursos, generalmente los profesores encuentran confirmación de sus prejuicios y estereotipos sociales tan pronto entran en contacto con la “teoría de la carencia cultural” en sus varias versiones y desdoblamientos pedagógicos. En otras palabras, su actividad docente en tanto práctica cotidiana como regla no encuentra en esos cursos espacio para transformarse en praxis no-cotidiana. Esto se da no sólo por la naturaleza de las ideas sobre el fracaso escolar que ellos vehiculizan, sino también por la propia naturaleza de las relaciones que se establecen entre los que los organizan y ministran y quienes son sus destinatarios. Volvemos, así, al problema de las relaciones de poder en un sistema burocrático y jerárquico, ahora desde el ángulo de sus repercusiones sobre medidas que quieren transformarlo. Por otro lado, la orientación tecnicista de estos cursos necesita ser repensada a la luz de la advertencia de Heller (1972): el enriquecimiento de las capacidades técnicas y de trabajo no ocurren paralelamente al enriquecimiento del hombre, puesto que cuanto más se estereotipan las funciones de los roles, tanto menos el hombre puede crecer hasta su misión histórica.

4. La convivencia de mecanismos de neutralización de los conflictos que manifiestan la insatisfacción y rebeldía hacen de la escuela un lugar propicio para el avance del estatuto humano-genérico. Si es verdad que “la conducta burocrática implica exagerada resistencia al cambio”, que “la burocracia es una estructura en la cual la dirección de actividades colectivas queda a cargo de un mecanismo impersonal jerárquicamente organizado que debe accionar según criterios impersonales y métodos racionales”, que “como estructuras de dominación, las organizaciones burocráticas se valen de mecanismos de neutralización del conflicto, manipulando todas las instancias”, es verdad también que no existe la total impersonalidad ni el total sometimiento. Heller recuerda que el contacto cotidiano se da entre personas que ocupan determinado lugar en la división del trabajo, pero que estas también son personas únicas, no apenas portadoras de roles. Todo lo que escuchamos y observamos en la escuela, sea entre los educadores, los padres y los alumnos, confirma la conclusión de Heller (1972) de que “así como no existe

ninguna relación social enteramente alienada, tampoco hay comportamientos que se hayan cristalizados absolutamente en roles” (p. 106).

No fue difícil percibir el conflicto latente y la insuficiencia del control en la eliminación -o en la contención- de comportamientos indeseados. Como dijimos, la rebeldía pulsa el cuerpo de la escuela y la contradicción es una constante en el discurso de todos los comprometidos en el proceso educativo; y aunque se dé bajo una aparente impersonalidad se puede captar la acción constante de la subjetividad. La burocracia no tiene el poder de eliminar al sujeto; puede, como máximo, amordazarlo. Existe un escenario simultáneo de la subordinación y de la insubordinación, de la voz silenciada por los mensajes ideológicos y de la voz consciente de las arbitrariedades e injusticias. Lugar de antagonismos, en fin, la escuela existe como lugar de contradicción que, lejos de ser disfunciones indeseables de las relaciones humanas en una sociedad patrimonialista, son la materia prima de la transformación posible del estado de cosas vigente en instituciones como las escuelas públicas de educación primaria situadas en los barrios más pobres.

Cuando una profesora desarrolla estrategias que le permiten dar cuenta de una doble o triple jornada de trabajo, perjudicando la calidad de su acción pedagógica y no comprometiéndose con sus alumnos, ella en verdad está intentando alcanzar, de la manera que le es posible -o sea, zambullida en la singularidad, en el individualismo- una situación de bienestar personal que el sistema social promete, pero no le permite alcanzar. En otras palabras, los educadores, en general, y las educadoras, aún más, son portadores de carecimientos radicales que los hacen, desde la perspectiva de la sociología de la vida cotidiana, un grupo social potencialmente transformador. Su insatisfacción con la situación de opresión en que viven como profesionales y, en su mayoría, como mujeres, los tornan especialmente receptivos de propuestas en las cuales puedan hablar de sus frustraciones, representaciones y deseos. Orientados por una visión contradictoria de mundo y de los problemas relativos a la escuela, son sujetos promisorios de un proceso en el cual sus contradicciones sean explicitadas y en el que sean convidados a nuevas síntesis, rumbo a la superación de la manera cotidiana de pensar y de actuar en la realidad social de la cual participan.

Sin embargo, en tanto sujetos sociales portadores de saberes y de prácticas elaboradas en el curso de su historia personal, resisten a intervenciones en las cuales personas investidas de autoridad, y muchas veces autoritarias, les quieren endilgar un saber hacer a partir de presupuestos que ellos no tienen. Las resistencias movilizadas en tales situaciones pueden ser tan intensas a punto de conseguir minar las más bien intencionadas propuestas generadas de arriba hacia abajo con objetivo de mejorar la capacidad técnica de los docentes. En otras palabras, los profesores como los alumnos pueden delante de políticas

en cuales son solicitados a realizar pasivamente los dictámenes de otro, desarrollar un “hiperconformismo” que, menos inerte e implosivo del que quiere Baudrillard (1985) puede determinar, por la negatividad explosiva que contiene, el fracaso de iniciativas reformistas de las autoridades educativas.

Los cursos de perfeccionamiento que se proponen cambiar la lógica del sistema educativo valiéndose de recursos administrativos y pedagógicos que reproducen esta lógica precisan ser urgentemente repensados. En estos cursos profesionales, que generalmente tampoco dominan los contenidos que quieren transmitir, se dirigen a “masas” de profesores que se comportan como tales. Como regla es obligatorio frecuentarlos, los hacen sin deseo, por motivos burocráticos, y descreen de sus resultados de antemano. Tratados como objetos y no como sujetos pensantes y deseantes, desarrollan una severa crítica a los cursos que les son ofrecidos o se apropian de ellos como pueden, sin ninguna crítica, peligrosamente aceptando que aprenderán rápida y simplemente teorías de cuya complejidad no llegan a sospechar. Ejemplo del primer caso es el testimonio de María José, asistente pedagógica en la escuela del Jardín, respecto de un curso que frecuentó en la Prefectura sobre las ideas de Emilia Ferreiro y a respecto de orientaciones técnicas que recibió en 1985:

Fui a hacer el curso para profesores del DEPLAN [4] y sentí al personal administrativo que dio el curso muy inseguro y las profesoras no estaban preparadas para entender la propuesta. Yo encontré que no iba a resultar. Actualmente tienen tres líneas de trabajo de alfabetización diferentes en la escuela: refuerzo, proyecto Alfa y proyecto para el primer grado con dificultades basado en Emilia Ferreiro. El coordinador a cargo tiene que orientar los tres, ¡imaginen! Además de eso, cada curso que vos hacés es presentado como si fuera la solución, como si fuese la salvación... no sirve...

Marta, asesora educativa en esta misma escuela y alumna de este mismo curso, asimiló así las ideas que le fueron transmitidas:

Emilia Ferreira (sic) es para clases con dificultad... ese método está siendo óptimo, esos juegos de Emilia Ferreira, pero va yendo muy lentamente pero va yendo, necesitás ver la imaginación de ellos con el juego de los palitos, ellos van aprendiendo jugando. Yo estoy usando, es fuera de serie ese método de Emilia Ferreira, todo eso es sacado de ahí.

Si cuando las educadoras son obligadas a frecuentar cursos cuyo objetivo es transmitir teorías y técnicas pedagógicas a grandes grupos se muestran resistentes y poco motivadas a participar, por el contrario, cuando son reunidas voluntariamente en pequeños grupos para tratar de problemas que las afligen en su vida profesional revelan toda la necesidad que tienen de un interlocutor. Es en los pequeños grupos que discuten la vida cotidiana, donde Heller (1972) encuentra la posibilidad de transformación de las

relaciones cotidianas alienadas y alienantes. Por más que los tecnócratas resistan a esta idea, alegando motivos pragmáticos para invalidar la propuesta de un trabajo permanente con pequeños grupos de educadores en las propias unidades escolares, años de “cursos de perfeccionamiento” masificados que no produjeron los efectos anhelados son suficientes para justificar nuevas búsquedas en este tipo de actividad. Resta preguntar si es posible romper con las limitaciones del tecnicismo a través de medidas tecnicistas, con la separación de las funciones de coordinación y de teorización, por un lado, y las funciones productivas u operacionales, de otro. Queda preguntar si en el ámbito de esos perfeccionamientos tal como habitualmente se realizan en el sistema educativo, el producto no es la “incapacidad perfeccionada” a la que se refiere Motta (1981, p. 68), es decir, una incapacidad recurrente de una rigidez del perfeccionamiento que dificulta la iniciativa.

En la superación de la muda coexistencia de la particularidad y de lo humano-genérico que caracteriza la estructura de la vida cotidiana, Agnes Heller (1972) atribuyó un lugar importante a una de las formas del contacto cotidiano: la discusión en tanto forma colectiva de pensamiento que preserva al individuo de las decisiones históricamente negativas, de ideas equivocadas y de reacciones unilaterales, que puede servir de antídoto contra la particularidad, pues las concepciones orientadas en este sentido pueden ser confrontadas con las opiniones de los otros, ciertamente matizadas y más o menos, inmersas en la cotidianidad. Si, de un lado, someter todo a discusión y confiar siempre en las decisiones colectivas puede tener el defecto indeseable de disminuir la responsabilidad personal, por otro lado, la limitación de los contactos a una pura información hace que sus participantes se tornen predominantemente pasivos. Es esta pasividad, tan próxima a la “espontaneidad” de la vida cotidiana, la que Heller (1972) contrapone al momento de la duda, de la ruptura epistemológica que inaugura el ingreso de determinadas esferas del hacer social en la no cotidianidad. Sobre esto, ella dice:

Cuando -en un momento dado de la vida cotidiana- el individuo comienza a reflexionar sobre una superstición que compartía, o de una tesis que asimiló de la integración de que hace parte, pasando a suponer que ni una ni otra son aceptables porque contradicen la experiencia y, posteriormente, comienza a examinar el objeto puesto en cuestión comparándolo con la realidad, para terminar rechazándolo, en tal momento el referido individuo se eleva encima del recorrido habitual del pensamiento cotidiano (1972, pp. 33-34).

Dada la necesidad que, generalmente, los educadores manifiestan de un interlocutor real, y dada la naturaleza compleja de la interlocución que posibilita el cambio de esquema conceptual que sirve de referencia de acción, queda la cuestión de definir la naturaleza de este “interlocutor calificado” que venga a colaborar con grupos de educadores para la superación de la manera irreflexiva, estereotipada, prejuiciosa, pragmática y sin perspectiva humano-genérica con que lidian en la tarea de enseñar. En

términos mucho más generales, diríamos que este profesional debe estar capacitado para una escucha que, críticamente informada, tenga en cuenta las fantasías, angustias y defensas que acompañan cualquier proceso de transformación.

Heller advierte que liberarse de los prejuicios no significa desarrollar el “carácter tolerante” que Allport contrapone al “carácter cargado de prejuicios”. Para Heller, “los prejuicios no son una cuestión de carácter y la tolerancia tomada como ideal de comportamiento es tan sólo un principio del liberalismo” (1972, p. 61).

Las ideas tolerantes son pasivas y por eso históricamente ineficaces. El individuo fuera de prejuicios, el individuo que opera con juicios provisorios basados en la confianza y no en la fe, no es un hombre tolerante, sin convicciones; “una idea no puede permitirse ser liberal. Debe ser fuerte, tenaz, cerrada en sí misma, para poder cumplir el mandato mayor de ser productiva” (Heller, 1972, p. 62). Esta advertencia se torna aún más importante si pensamos la posibilidad de modalidades de trabajo con grupos originados en una psicología social funcionalista que marcan su presencia en los medios educativos. Por ende, un trabajo grupal al que se le proponga avanzar en una dirección hacia a la no-cotidianidad no puede intentar “pulir las asperezas” y mejorar el funcionamiento de una institución escolar a través de técnicas de “relaciones humanas” conciliadoras. Por el contrario, debe crear condiciones para que la revuelta y la insatisfacción latentes sean nombradas, comprendidas en su dimensión histórica y, de esta forma, puedan redimensionar las relaciones de fuerza ya existentes. Para ello, no se precisa ningún iluminado que traiga la verdad a los integrantes del grupo, sean ellos educadores, padres o alumnos; basta ofrecerles espacio y tiempo para que reflexionen colectivamente, sobre su experiencia y para que cada participante pueda, como propone Heller (1972), “tornarse individuo en la medida en que transforma conscientemente los objetivos y las aspiraciones sociales en objetivos y aspiraciones particulares para que, de este modo, ‘socialice’ su particularidad” (p. 80), es decir, se trata de una condición para que la institución se transforme en una comunidad cuyo contenido axiológico sea históricamente positivo.

Notas

[1] Presentamos con este título la traducción del capítulo séptimo del reconocido libro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, São Paulo, T. A. Queiroz, 1999. Libro que fue publicado por primera vez hace más de veinte años, con distintas reediciones, y de gran influencia en el debate educativo de Brasil y América Latina; sus hipótesis siguen siendo centrales para pensar la actualidad del sistema escolar latinoamericano. [Nota del traductor].

[2] Se refiere al trabajo de campo realizado por Souza Patto en la escuela municipal del barrio “Jardín Felicidad” ubicado en la periferia oeste de la ciudad de San Pablo constituido a partir de ocupaciones populares desde la década de 1970. Es en esta escuela que la autora realiza el trabajo de campo que promueve las reflexiones críticas sobre el fracaso escolar que desarrolla en el libro ya mencionado en nota 1. [Nota del traductor].

[3] Hablar de relaciones de desigualdad no significa hablar necesariamente de relaciones de superioridad-inferioridad. Heller (1982) insiste en que la desigualdad personal no contiene necesariamente el momento de superioridad-inferioridad; por ejemplo, la relación adulto-niño, aunque inevitablemente desigual, no precisa ser opresiva. En este sentido, la autora dice: “No será legítimo anteponer la etiqueta de ‘poder’ a las relaciones que no derivan de desigualdades sociales sino de desigualdades personales. Tomemos el ejemplo de un profesor y de su alumno, que socialmente son iguales, pero que son personalmente desiguales, porque tienen un grado diferente de conocimiento: la autoridad del profesor delante del alumno no puede ser considerada como una función de poder. Si, al contrario, la desigualdad se identifica con una desigualdad social (por ejemplo: el profesor puede imponer al alumno una u otra opinión y, si el alumno no estuviera de acuerdo, puede incurrirse en sanciones punitivas), entonces en ese caso, la autoridad debe ser considerada como una función de poder” (pp. 32-33). Al colocar la cuestión en estos términos, Heller contribuyó a la crítica de las mistificaciones igualitaristas, tan comunes entre los educadores liberales, sin incurrir en la apología o en el elogio de la dominación en la relación pedagógica.

[4] Se refiere al Departamento de Planeamiento - “Departamento de Planejamento”, en portugués- que era el órgano central de la Secretaría Municipal de Educación de San Pablo. [Nota del traductor].

Bibliografía

- Azanha, José M. P. (1985): “Situação atual do ensino de 1º grau: pequeno exemplário de desacertos”. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (52), pp. 109-111.
- Baudrillard, Jean (1985): *À sombra das maiorias silenciosas*. São Paulo, Brasiliense.
- Gatti, B. A. y otros (1981): “A reprodução na 1a série do 1º grau: um estudo de caso”. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (38), pp. 13-13.
- Goldenstein, M. S. (1986): *A Exclusão da Escola de 1º Grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo, FCC.
- Grossi, Esther P. (1981): “Alfabetização em classes populares”. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo (38), pp. 13-13.
- Heller, Agnes (1972): *O cotidiano e a história*. Petrópolis, Paz e Terra.
- (1982): *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense.
- Lemos, C. (1985): “Teorias da diferença e teorias do déficit: os programas de intervenção na pré-escolar e na alfabetização”. *Educação e Sociedade*, São Paulo, 7 (20), pp. 75-89.
- Motta, Fernando C. P. (1981): *O que é burocracia*. São Paulo, Brasiliense.
- Moysés, Maria A. y Lima, G. Z. (1982): “Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples?”. *Revista da Anda*, 1 (5), pp. 57-61.
- Pierucci, Antônio F. (1987): “As bases da nova direita” en *Novos estudos Cebrap*, (19), pp. 26-45.
- Quijano, Aníbal (1986): “Las ideas son cárceles de larga duración, pero no es indispensable que permanezcamos todo el tiempo en esas cárceles”. *David y Goliath* (Revista do Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais), 16 (49), pp. 40-49.
- Rocha, Luiz C. (1984): *Vidas presas: uma tentativa de compreensão da tragédia da criminalidade junto às suas personagens prisioneiras*. São Paulo, USP.

Tragtenberg, Maurício (1982): *Sobre educação política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez.