

RESEÑAS

Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos. Editorial, Virginia Zavala. (2002). RED para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima, 2002.

Presentamos en su totalidad las sugerentes reflexiones de Gonzalo Portocarrero Maisch, sociólogo, docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con ocasión de la presentación del libro.

Mi impresión general es que *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*, representa un acontecimiento en el mundo de las Ciencias Sociales de nuestro país. Y es un acontecimiento porque aún cuando el tema sea preciso y hasta monográfico, resulta que a partir del análisis respectivo se abordan problemas fundamentales de la realidad peruana. En efecto, a partir del funcionamiento de una escuela en una comunidad campesina se plantean dos grandes temas que están estrechamente vinculados. Primero, el funcionamiento de las relaciones de autoridad en nuestro país; la vigencia de un verticalismo que ahoga la creatividad y genera poderosas resistencias; y, segundo, la dificultad para que fructifere las relaciones entre distintas culturas o mundos simbólicos. Hablo del predominio de la repulsión sobre la atracción, al menos en este caso. Entonces la comunidad de Umaca se convierte en una suerte de laboratorio. Una situación desde donde (re) pensar temas centrales. Un acontecimiento científico, dice Badiou, implica nombrar el vacío no pensado en torno al cual se estructura y repite una situación: un acontecimiento es un hecho intempestivo que nos

hace reconsiderar la situación desde posibilidades invisibilizadas que nos llevan a trascender lo inerte y sin salida. Se trata pues de una verdad que abre el panorama de lo posible y que alegra el ánimo pues conlleva un sentimiento de potencia.

El acontecimiento o novedad que descubre Virginia Zavala reside en (de)mostrar que hay un desencuentro fundamental entre la propuesta educativa de la escuela tal como ella es planteada por los maestros y, de otro lado, las necesidades y deseos del mundo campesino. El resultado de este desencuentro es que la literacidad no llega a ser endogenizada o metabolizada por los niños y la comunidad de manera que finalmente la escuela no llega a entretenerse en la vida cotidiana. Esta verdad puede ser amarga, y hasta existe la tentación de negarla. No obstante representa la posibilidad de un nuevo punto de partida que impida reiterar la frustración de tanto esfuerzo y buena voluntad. En efecto, en Umaca, no han funcionado ni el discurso clásico sobre la escuela como el laboratorio del progreso y de la creación de la nacionalidad; ni tampoco el discurso de la escuela como espacio de preservación de las identidades locales. Esto es ni el enfoque homogeneizador criollo que pretende diluir las identidades andinas, ni, tampoco, el más reciente enfoque "intercultural" que aspira, aparentemente, a producir identidades complejas en la que no haya desgarro entre lo local y lo nacional. En Umaca según Virginia Zavala ocurre algo diferente: las propuestas de la escuela no resultan atractivas y de otro lado, tampoco es que la gente este desesperada por cambiar. En realidad hay una resistencia no por silenciosa y pasiva, menos

exitosa. Sea como fuere el resultado es el desencuentro. Esta es la historia que nos cuenta Virginia Zavala. Para que haya podido contarla le ha sido necesario un arduo esfuerzo tanto en el ámbito teórico y conceptual como en el aspecto del registro etnográfico. Pero su éxito tiene que ver sobre todo con su capacidad para, desligándose de la doxa bienpensante, poder registrar hechos y teorizarlos en una narrativa diferente.

Desde el punto de vista conceptual el estudio de Virginia Zavala se afilia a los llamados Nuevos Estudios de Literacidad. Corriente que postula "que no hay una manera esencial o natural de leer y escribir, y que los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos... la producción y culto de la escritura ensayística no es una característica intrínseca a la literacidad sino más bien una práctica letrada derivada de la específica historia cultural de occidente y de un orden social imperante que logró consolidarla". Ahora bien en esta perspectiva lo que realmente importa es analizar las prácticas sociales específicas donde se emplea la literacidad; es decir, las diversas formas de lectura y escritura. La idea es acercarse a la vida social como un conjunto de actividades, registrando las funciones que la lectoescritura cumple en cada una de estas actividades. "Lo letrado es un sistema simbólico arraigado en la práctica social". Por tanto lo que sucede en el aula está sobredeterminado por lo que ocurre en el hogar, en la calle y en la chacra. En las relaciones con los padres, parientes y amigos. Es importante destacar que los Nuevos Estudios de Literacidad representan un marco sugerente y realista. Las ideas básicas de este enfoque nos invitan a tomar distancia

de opiniones consagradas que nos fuerzan a pensar que la escritura es una suerte de varita mágica, un instrumento todopoderoso para el desarrollo social y personal, una habilidad que una vez dominada abre las puertas a transformaciones decisivas en el campo de la subjetividad. Lo que es claro, en cambio, es que la lectoescritura es sobre todo una herramienta que está muy lejos de tener el poder que se le atribuye, que resulta importante en la medida, como dice Amartya Sen, en que es apropiada en función de cambios que signifiquen una ampliación de oportunidades para la gente.

Ahora bien, todas las referencias bibliográficas hubieran servido de poco de no ser por el trabajo de campo realizado por Virginia Zavala en la comunidad de Umaca. En siete meses de permanencia logra recorrer hogares, iglesias, chacras, campos de juego; enterándose de la historia de la comunidad, de la tradición reproducida en la narrativa oral, de los ritos y costumbres que modelan el carácter de la gente de Umaca. Entrevistas, crónicas, observación participante. Todas las técnicas de registro confluyen en el trabajo que comenta. Además hay que mencionar que la autora logra ganarse la confianza de la gente. La simpatía de los padres de familia, los niños y los propios maestros. No sorprende entonces que en alguna oportunidad se haya quedado de maestra reemplazando a un profesor ausente o que haya escrito cartas para la gente de la comunidad.

Pero volvamos a lo decisivo: a los resultados del estudio ¿Por qué la propuesta de la escuela es tan poco atractiva? ¿Por qué los umaqueños se afincan en una actitud de resistencia, de apego a una identidad y una forma de vida que podrían enriquecerse mucho más? Las respuestas a estas preguntas son el nervio

del trabajo que comentamos.

La propuesta de la escuela es poco atractiva por la simple razón que la literacidad no abre puertas al enriquecimiento de la vida de los umaqueños. Menos aún la literacidad quechua. Esta conclusión tiene mucho que ver con las relaciones entre los profesores y los niños. En efecto la escuela no logra despertar un genuino interés en los alumnos. Cuanto más genera un interés que podríamos calificar, con justicia, de supersticioso. Es decir la educación tiene un gran prestigio, suscita reverencia, pero la gente no ha descubierto su utilidad. Se genera así una actitud esquizoide. Se admira la literacidad pero se prescinde de ella. El encuentro es frustrante, no se persiste en su empleo pero sigue siendo vista como un instrumento de enorme potencia, que de ser manejado llevaría a una vida mejor, menos sufrida pero que ellos, por su ignorancia, no merecen. Paradójicamente el aula es el espacio donde los niños aprenden a resignarse o replegarse a una vida con demasiadas limitaciones.

Esta falta de motivación de los niños tiene muchas razones. En el estudio se examina lo que sucede en el aula y en el hogar. El problema del aula es básico. Los maestros tratan de crear un clima afectivo que facilite la participación. No obstante el problema está en que su concepción del proceso pedagógico privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje. El alumno es visto como un ente pasivo que tiene que repetir. La idea de que se aprende repitiendo, de que la memoria es la facultad básica del aprendizaje está profundamente arraigada en los maestros. Aunque Virginia no se pregunte el porqué de esta situación, creo que se podría sugerir una hipótesis basada en sus etnografías. La idea implícita en la pedagogía es que a través de la repetición y la

memoria el estudiante va internalizar una suerte de molde que le servirá luego para armar sus propias frases y relatos.¹ Una idea complementaria sería que a través del privilegio de la repetición y la memoria el maestro logra controlar a los estudiantes en torno a lo que él dice. A través del culto de la memoria la autoridad establece un orden que la coloca en una posición protagónica y central. Es la posición del amo, de quien sabe lo correcto. Son demasiado conocidas las gratificaciones emocionales implicadas en esta posición. Lo que sería necesario es persuadir a los maestros de que dinámicas menos ordenadas pero más creativas pueden ser aún más satisfactorias. Ver crecer lo que se ha sembrado es la cosecha más grande de un maestro. Mucho más que el sentido momentáneo de la propia importancia y centralidad.

Sea como fuere el hecho es que la enseñanza es represiva y limitante. Hay sólo una manera de hacer bien las cosas y el alumno tiene que ceñirse al libreto. Los alumnos pugnan por expresar su creatividad pero sus intervenciones son desechadas en nombre de lo "correcto". Entonces su entusiasmo se enfría... Para ser justos con los maestros, sin embargo, yo tendría que expresar una pequeña reserva respecto al texto. No estoy seguro si la autora ha reconstruido el dilema de los maestros. Es decir, ella critica su formalismo, el hecho que quieran imponer un orden al discurso espontáneo de los niños. Compartiendo su perspectiva, me parece sin embargo que la insistencia del maestro tiene cierta razón. En efecto, los relatos de los niños están dominado por una "emoción comunicativa", por la presión de dar cuenta primero de lo más sorprendente; ello aminora la capacidad comunicativa ante extraños. Las reiteraciones, la falta de

un ordenamiento cierto, las idas y venidas entre lo principal y secundario, son características de algunos testimonios que he escuchado en las audiencias públicas de la Comisión de la Verdad. Relatos tentativos que dan por supuesto que el interlocutor está embebido de las circunstancias vividas por el enunciador. Una forma de narrar que funciona sólo en círculos familiares. Entonces creo que los maestros tienen de todas maneras que enseñar las convenciones que permiten entamar los hechos en un relato de una forma fácilmente comprensible. No obstante, el problema está, como dice Virginia, en que los maestros no se sumergen en mundo de los niños para desde allí ayudarlos a expresarse sino que les imponen normas y los desautorizan. La buena voluntad de los maestros no se convierte en un aprendizaje efectivo de los estudiantes. La desmoralización cunde. La lección que reciben los niños es que no están hechos para algo tan difícil. La sensación de impotencia y fracaso para ser la lección verdadera. Creo, como lo insinúa Virginia, que estos problemas son plenamente superables. Acá puedo referirme a los 35 años que llevo como profesor. A mi ma-

1. En lo personal esta técnica me hace acordar mi aprendizaje de inglés en el Instituto Cultural Peruano Norteamericano: Allí hacia fines de los años 60. La técnica del corito. La profesora lanzaba una frase y todos los alumnos la repetíamos una y otra vez. (Where does Mr. Jones live? He lives in the house at the bottom of the hill) Se suponía que nos servía como modelo para crear nuestras propias frases. Cuando viví en Inglaterra y tuve que depender de lo que aprendí me di cuenta de las limitaciones del método. Tenías que pensar mucho para construir cada frase y no entendía las oraciones que no se parecían a los modelos que me habían enseñado.

duración absurdamente lenta. Mucho tiempo, demasiado, me costó percatarme que la satisfacción del maestro está en alentar al alumno. No en controlar el escenario y brillar en él, sino en estar juntos, compartiendo la emoción de aprender. Quisiera subrayar que estas frases no corresponden a una retórica edulcorada y bienpensante. Son resultado del entusiasmo que me produce el reencuentro cotidiano con mi tarea docente.

Pero para Virginia el problema dista de estar sólo en el aula. En realidad la cuestión de fondo es que la literacidad no corresponde a una necesidad definida. Los niños campesinos no tienen un destino útil para sus conocimientos letrados. En todo caso los usos son elementales. No justifican mucho esfuerzo. Todos quieren saber firmar, pero para ello basta dibujar y no escribir. Aparte de la firma hay muy poco que se pueda hacer en la comunidad con la literacidad. Hacer listas de objetos a comprar, escribir cartas –aunque el teléfono esté dejando en desuso al correo, hacer petitorios y solicitudes, pero para ello basta que algunos pocos sepan. Entonces el problema es muy complejo. Las observaciones de Virginia pueden hacerse extensivas al medio urbano hispanohablante. ¿Cuáles son los usos de la literacidad? ¿No será un romanticismo reaccionario y nostálgico el que nos hace seguir apostando por la palabra escrita? O, aún peor, no será la defensa de nuestros intereses económicos y de poder lo que nos precipita a buscar virtudes en lo letrado, en aquello que conocemos y dominamos, que es a la vez nuestra actividad, amor y negocio.

Creo que no debemos contentarnos con respuestas fáciles. Pero tampoco podemos dejar de ensayar las que tenemos en la boca. Desde lue-

go nos gustaría compartir con la gente de Umaca la experiencia de leer a Clarice Lispector o a Richard Ford o a José María Arguedas. La lectura nos permite acceder a otras mentes, otras vidas, otras épocas. Complejizar, radicalizar, nuestra humanidad. Pero un niño campesino nos podría decir que para él una experiencia igualmente sublime es la ternura de ver comiendo a sus ovejitas o la entrega a la historia que cuenta la abuela.

No sé exactamente que podría responderle pero creo, inspirado en Amartya Sen, que la sociedad nos tiene que dar libertad, es decir proveernos de oportunidades para desarrollar nuestras capacidades. La pobreza es precisamente la falta de libertad. Es decir, el resignarse, y es tan fácil hacerlo, a permanecer donde se está. No buscar nuevos horizontes. Y el fracaso de la escuela en Umaca es precisamente que no crea capacidades ni abre posibilidades. La reforma tiene que ser pues profunda.

Quisiera terminar mi exposición agradeciendo –otra vez– a Virginia Zavala por su invitación. Por su decisión y generosidad para entregarnos lo mejor de su esfuerzo. Ojalá el libro sea leído y debatido por todos los que estamos implicados en la tarea educativa. Y, esta vez, sí, finalmente quisiera felicitar a la RED para el Desarrollo de las Ciencias Sociales por esta publicación que tanto contribuye a un mejor conocimiento de nosotros mismos.

Foucault y la educación: Disciplinas y saber. S.J. Ball, compilador. (2002). Madrid: Morata, 223 p.

Este libro es el primero en explorar en profundidad las prin-

cipales ideas y conceptos de Michel Foucault sobre las cuestiones y contextos educativos. Se argumenta en él que las instituciones escolares, al igual que las prisiones y manicomios, están preocupadas fundamentalmente por la regulación moral y social; utilizan para ello complejas tecnologías de poder y control disciplinario y se apoyan también en la arbitrariedad típica de las modernas instituciones. Los diferentes aportes están agrupados en tres grandes ejes conceptuales: Foucault y la educación; Historia poder y saber; Discurso y política. Incluye una sustanciosa bibliografía de Foucault en español.

Reflexiones de/para un Director: Lo cotidiano en la dirección de un centro educativo. Miquel Navarro (2002). Madrid: Narcea, 117 p.

El autor, partiendo de su propia experiencia como director de un centro educativo y de la de numerosos colegas, y a través de casos y actuaciones concretas, ofrece una visión de los que significa la tarea directiva. Destacamos algunos capítulos del libro: 1. Rasgos personales: Autoridad, Relaciones humanas. Delegar, Carisma. Saber esperar, Eficacia, Serenidad, Psicología; 2. La dirección y sus problemas: Objetivos colegiales, Indicadores de calidad, Tiempo, Trabajo, Autoformación, La soledad del director. 3. Acción tutorial y valores: Tutoría, tutores, alumnos y familias. Alumnos con necesidades educativas especiales. Actualización docente. Proyección social. 4. Relación con las familias. Importante como material de consulta y referencia para comprensión de lo que significa la gestión de un centro educativo.

