



Elisabel Rubiano

EL ESPEJO DE LA CULTURA ESCOLAR

*En los discursos miramos el reflejo de lo que somos
y de lo que quisiéramos ser*



B I B L I O T E C A

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL ESPEJO DE LA CULTURA ESCOLAR

Elisabel Rubiano



UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Jessy Divo de Romero
Rectora

Ulises Rojas
Vicerrector académico

José Ángel Ferreira
Vicerrector administrativo

Pablo Aure
Secretario

Rosa María Tovar
Directora de Medios y Publicaciones

El espejo de la cultura escolar

© Elisabel Rubiano

1ª edición, septiembre de 2013

Editado por la Dirección de Medios y Publicaciones
de la Universidad de Carabobo.

Departamento de Producción Editorial.

Rectorado. Av. Bolívar Norte. Valencia, Edo. Carabobo.

Contactos: Máster (0241)6004000 – (0241)6005000 Ext. 104362

Correo: produccioneditorial@uc.edu.ve

Portal: www.uc.edu.ve

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio
o procedimiento, sin la autorización del editor.

Hecho el Depósito de Ley

Depósito legal: If55320133702711

ISBN: 978-980-233-582-4

Diseño y diagramación: Lino Guglielmo

Ilustración de cubierta: © *Claudio Gallina*. Zonas de la memoria. Acrílico y óleo/
tela, 2007. Utilizada con fines educativos a partir de imagen tomada de:

<http://www.grupodelosdieciseis.org.mx/catalogo2007/pintura2007/x94.htm>

Corrección: Néstor Mendoza

Coordinador de Producción editorial: Marcos González

Impresión: Alfa Impresores, C.A. Valencia, Venezuela

Elisabel Rubiano

EL ESPEJO DE LA CULTURA ESCOLAR

*En los discursos miramos el reflejo de lo que somos
y de lo que quisiéramos ser*

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

Valencia, Venezuela

2013



*A quienes habitan las escuelas
reedificando su existencia*

ÍNDICE

Prólogo.....	9
Introducción	15
1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA ESCUELA.....	25
Genealogía de la escuela en el mundo	25
Historia de la escuela en Venezuela	33
2. VIEJOS Y NUEVOS DIARIOS DE LA CULTURA ESCOLAR.....	63
La escuela: asidero para el balance ministerial.....	63
La escuela: espacio para el currículo como salvación.....	69
3. EL PODER DE COACCIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR.....	79
La escuela: espacio para la violencia.....	79
La escuela: espacio de conquista, colonialismo e imperialismo.....	85
4. LA COTIDIANIDAD DE LA CULTURA ESCOLAR	97
La escuela: espacio para la ritualización.....	98
La escuela: espacio para el desconocimiento de los usos de la lengua escrita.....	111
La escuela: espacio para el juego.....	124
5. CONCEPTOS CLAVES DESTINADOS A LA CULTURA ESCOLAR.....	135
La escuela: ¿espacio para educar, formar o instruir?.....	136
La escuela: ¿espacio para la transmisión de conocimiento?.....	150
La escuela: ¿espacio para una pedagogía amorosa?.....	166
La escuela: espacio utópico.....	178
6. CULTURA ESCOLAR	189
Referencias.....	199

PRÓLOGO

Entre espejos te veas. *La escuela a través del espejo*

Que los espejos son inquietantes lo supo decir para siempre Jorge Luis Borges en sus narraciones y ensayos, donde refiere los saberes ocultos de antiguas sectas místicas según las cuales esa extrañeza era directamente perversa y maligna. Para la psicología Gestalt, los otros son mis espejos. Ellos me reflejan, puedo verme en ellos hasta no reconocermé y en eso precisamente consiste el temblor que inducen esas superficies reflectantes: confirman que yo mismo soy un extraño.

La propuesta de Elisabel Rubiano en este libro, más que inquietante, es confrontadora. La escuela se refleja en los discursos que la dicen, que la significan, y luego de percatarnos y aceptar esto, queda la sensación de que eso que puede ser una simple lectura, solo una interpretación, más que reflejar una apariencia, muestra una esencia.

Supongo que las alusiones a Heidegger subrayan lo anterior. Recuerdo mis conversaciones con Elisabel acerca de las distinciones que mostraba el filósofo alemán, de las determinaciones del ser en la tradición filosófica occidental. Ella evidenciaba sentirse apelada especialmente por la distinción entre el ser y el deber ser. Parecía que la cosa era con ella. "Tal vez le pidamos a la escuela lo que ella no puede dar porque ella no es eso que le exigimos desde

un deber ser". Reproduzco imperfectamente lo dicho por Elisabel. Yo me sorprendía de cómo ella asumía el lenguaje ciertamente oscuro de Heidegger con una naturalidad pasmosa. Hubo instantes en que vi, sí, ciertamente *vi* los destellos de su mente cuando la aridez heideggeriana adquiría cualidades de filamento de tungsteno. Luego, cuando leí el resultado de aquellas igniciones conceptuales, sentí fresca y sencillamente felicidad.

Los discursos aquí no son invocados y leídos únicamente para mirar las miradas hechas desde diferentes puntos. El lenguaje es la casa del ser, dice Heidegger. Por tanto, lo que aparece en los decires acerca y de la escuela, *es* la escuela; resume sus significaciones.

Así, son leídos los discursos teóricos, los oficiales, los políticos, los artísticos, etc. Se pretende resumirlos en unas cuantas constantes eidéticas acerca de la escuela. Los discursos son los espejos de la escuela y lo que reflejan no lo habría podido ver ella misma por lo mismo que no vemos por nuestra nuca, por lo mismo que no vemos lo que se encuentra en el punto ciego de nuestros ojos. Más que reflejar, esos espejos develan, descubren, revelan lo que está detrás de los ojos de la escuela.

Pero demos otra vuelta a la tuerca: quien lee ha tenido la vivencia de y en la escuela desde hace años. Ha sufrido la escuela desde el amor y desde el trabajo. Debiera decir desde los trabajos, como llamaban a sus hazañas los antiguos caballeros andantes o los héroes semidioses griegos. Porque la intérprete de estos discursos-espejos ya trae una vivencia que le sirve de preconcepción para

la interpretación, en el mejor sentido gadameriano del círculo hermenéutico: se lee a partir de preconcepciones. El intérprete pone de sí, de su existencia, de lo ya vivido, para hacer significar el texto, por contraste a veces, por identificación y proyección otras. Y siempre el intérprete crece con el otro, con el mundo que se le da en el texto. Crece a la vez que confronta con el otro. A la vez que funde su horizonte con el que se le ofrece en su lectura.

La interpretación se convierte así en imperativo existencial. Interpreto luego existo; existo *porque* interpreto. Y es este interpretar de Elisabel Rubiano, no solo una fusión de horizontes, una producción de sentidos, sino también un descubrir y un descubrirse. Porque su lectura es una lectura de sí misma, de su propia vida entregada al trabajo docente, al esfuerzo constructor de instituciones educativas, de ese cuerpo a cuerpo con los niños, con la institución, los saberes, el forjamiento de valores, de las concepciones del mundo, de mundos. La confrontación viene cuando su propia imagen, su amor y su cuidado, se ven en los espejos que la miran y miran lo que ella no ha visto, le revelan toda la violencia, toda el poder y el control, todo el horror, si se quiere. O el horror está ya en el descubrimiento de lo perverso que no habíamos visto en nosotros mismos, pero el espejo nos está mostrando. Y también aparecía la utopía y el juego. Creo que fue ese momento, ese reflejo, el del juego, el que constituyó la mayor iluminación. La maestra se ha visto en el espejo y ha visto a una niña *jugando*.

Interpreto interpretaciones de la autora, lo sé. Por eso me arriesgo a decir que cuando la educadora se descubre (con toda la connotación de asombro incluida) en los reflejos de esos inquietantes espejos discursivos de la escuela, se eleva a una nueva y trabajada serenidad ¿Estoica? Quizás.

Los estoicos, filósofos griegos, maestros de sabiduría de los romanos, solo valoraban el conocimiento en tanto contribuía a conocerse a sí mismo. Fueron famosos porque aguantaban todo. Uno de ellos le dijo a un discípulo poderoso, poseído por la ira, "golpéame, pero escucha". Ellos perseguían la *ataraxia*, la serenidad, el equilibrio, como resultado del desentrañamiento de las leyes del universo, del ser, al aceptar que ellos mismos, los estoicos, son parte de ese equilibrio cósmico que incluye la muerte, el dolor y la destrucción, a la vez que el amor, la vida y la belleza. Nótese que no hay resignación en los estoicos. En todo caso, aceptación de *lo que es*. Y esa aceptación del ser le viene de su conocimiento. Y esa aceptación del ser le da una nueva base, más consistente, al amor y al cuidado de la educadora. Es la sabiduría clamada a la divinidad, para distinguir entre lo que se puede y lo que no se puede cambiar; para escoger entre el valor y la serenidad.

Ya que mencioné a Borges, retomemos lo perverso de los espejos para los gnósticos. La razón de ese temblor es que reproducen, repiten, multiplican las cosas, como insinuando que lo que tomamos como real no lo es. Que hay otras realidades, quizás más reales que esta. Que nosotros tal vez solo somos un reflejo de otro mundo más real.

Ese es el secreto más estremecedor de los espejos. Pero además lo que reflejan los espejos lo hacen de manera *invertida*. Lo que aparece en los espejos es lo mismo, pero *al revés, distinto*. Vacilación de la identidad, además de la vacilación de lo real.

Pero la verdad de estas interpretaciones no es una verificación; pero sí una *veridicción*. Quiero decir: la autora no está comprobando hipótesis con observaciones más o menos controladas de indicadores, de variables inducidas de las definiciones operativas, de las entidades a estudiar. Más bien se trata de *hacer decir la verdad a los textos*. Decir la verdad era todo un arte entre los antiguos griegos y romanos. Era expresar un saber del corazón. Era la franqueza, en primer lugar, consigo mismo, para conocerse a sí mismo *Gnothi heautou* y conocerse a sí mismo, para cuidarse a sí mismo, forjarse como a una escultura, como a una obra de arte. Porque vivir es un arte.

La autora, interpreto, busca y consigue una nueva franqueza. La escuela es, francamente, "así y asao", como dicen estos y aquellos discursos en su veridicción, en su *parrhesia*. Franqueza dura como el martillo y el cincel del escultor. El cuidado de sí consiste en la templanza forjada por esa franqueza, por esa *veridicción*.

La interpretación de esas verdades es una labor indefinida. Sé que la investigación de Elisabel continuará con otros *corpus* discursivos. Sé que ya sabe que su búsqueda es profundamente filosófica, ontológica, más precisamente. Pero también ética. Forma parte de su formación, de esa formación indefinida de la vida vivida intensamente,

sin parar ante el temor o la vacilación, con templanza y valor. Aquí se adivina una nobleza convincente. Para Platón un rasgo esencial de los nobles, de los mejores, era la veracidad, la franqueza, que viene del conocerse profundamente a sí mismo. Pero también del tratarse a sí mismo con la dureza del creador, del orfebre o el escultor, para hacer brillar al final la belleza de la joya, de la obra, de la vida.

Elisabel no atravesará el espejo como Alicia. Sabe que no hay otro mundo allá. Mirará valientemente, sin vacilación, esos reflejos inquietantes para descubrir lo que no se puede ver a simple vista justo porque está detrás de nosotros, como nuestra sombra.

Jesús Puerta

INTRODUCCIÓN

*...aunque nada podrá hacerse sin la escuela,
todo debe inventarse contra ella.*

Foucambert

Las microhistorias sucedidas en el espacio escolar pueden ser innumerables, unas más felices que otras, pero la vivencia existencial generalizada que en ella se realiza es frecuentemente cuestionada. Este libro surge, justamente, alrededor de la desilusión y el misterio que danzan en la realidad escolar, pero también en la esperanza.

Los maestros, directores, supervisores, investigadores, los representantes y los estudiantes, nos encontramos atrapados en un ciclo recursivo que anuncia permanentemente el desastre; estamos inmovilizados en espacios deprimidos, inhóspitos e insoportables, que torturan al ser humano, aún cuando, por costumbre, se haya hecho indiferente al malestar. Esto resulta incomprensible, tomando en cuenta la gran cantidad de saberes, libros, materiales, métodos y políticas que se han producido para el quehacer de la escuela; e insostenible, por el perjuicio que produce a nuestra salud, equilibrio y humanidad.

Todos los esfuerzos no han sido suficientes para revertir el desaliento que nos habita. Los días siempre son tan laboriosos como infructuosos, a veces se propician

experiencias, vivencias dentro, fuera, al lado de la escuela, múltiples haceres que han animado por tanto tiempo los sueños y las utopías que hemos tramado en la noche, aunque vayan a ir a morir de nuevo durante la jornada diaria que se repite en la escuela incesantemente. Sin embargo, es precisamente de ese cuestionamiento —que sabemos es frecuente en la existencia cotidiana, en la puerta de entrada, en los pasillos y en la salida de nuestras escuelas— de donde emergerán las posibilidades de transformación, y no de las utopías o de los tratados que marcan un deber ser siempre en déficit, las cuales plantean invariablemente una *crisis* que, a mi manera de ver, nos ha inmovilizado.

Los discursos y las palabras que refieren la escuela construyen figuraciones de la cultura escolar y terminan siendo un espejo. Así, lo real, la existencia, lo que somos como escuela termina contenido en las palabras, al mismo tiempo que se oculta, que huye de ellas. El camino subsiguiente, reflexionar los significados que nosotros potenciamos con nuestro proceder y a partir de la existencia de cada escuela repensarnos y transformarnos.

Los significados que transporta la palabra *escuela*, son de una gama de amplio espectro, de mucho contenido histórico y de gran significación social y personal. Esta palabra refiere a aquellos tiempos remotos de los abuelos en los que el “maestro” era dueño de los saberes y cumplía con el servicio divino de compartirlos; contiene, además, el paso de un tiempo, que comenzó cuando no existían grados, sino libros que estudiar: urbanidad,

aritmética, geografía, ciencias naturales, catecismo... para cumplir con la escolaridad. Cuando cada cual llevaba su banco para sentarse en la fila que le correspondiera, de acuerdo a la lección por la que iba. También nos refiere este otro tiempo que continúa, ahora con salones repletos de pupitres y el curso de muchos grados que no resultan suficientes para abarcar la información y el conocimiento que han construido y acumulado los hombres en sociedad. Hoy, ante la palabra escuela, evocamos el incremento de cientos, miles, millones de escuelas, el calor infernal, la depresión de los silencios, la soledad del niño recién llegado, o el diverso coscorrón de la maestra, el grito paralizante y la salvación; la cara chorreada de helado, el jolgorio de los recreos, el gran árbol del patio, las excursiones, las lágrimas de los padres el primer día de colegio o en las promociones; el convencimiento absoluto de que la escuela es vital y todos nuestros hijos deben ir a ella.

Esta historia "trasciende" cuando la sociedad entera reconoce que la escuela, como institución educativa por excelencia, está hecha para la emancipación, para la salvación. Por esta razón, las ilusiones colectivas están depositadas en la escuela, aun cuando este imaginario no coincida con lo que vemos día a día, aunque su establecimiento tenga goteras en el techo, las paredes corroídas, la decadencia a cuestas; o por el contrario, la imagen de un monasterio, de un palacio o un parque techado con paredes coloridas, con aire acondicionado que refresca la estancia en ella, el entrenamiento y la opresión. Siempre, se trate de la escuela que se trate, digamos cualquiera sea

su espacio físico, en ella hacemos las primeras lecturas de lo que somos, del mundo, de la humanidad y de la sociedad en la que vamos a vivir. Por eso los maestros, parte fundamental de la cultura escolar, merecemos hacer un alto para reconocer la función social que ejercemos y mirarnos en el espejo en medio del conjunto escolar para revisarnos y rehacernos a cada instante.

Los discursos registran y significan el acontecer de la escuela, la descubren; representan, en parte, la superficie social que se ha tejido respecto a la cultura escolar. De allí que nos dediquemos a *leer*, (*lo que implica un releer-nos, interpretar y escoger aquello que sabemos nos toca*), los discursos históricos, teóricos, etnográficos, ensayísticos y artísticos que refieren la escuela. El propósito aquí no será hacer un tratado de estos discursos ni describirlos siquiera, más bien mostrar, como reflejo de los que somos, el resultado de la lectura y la interpretación de estos discursos. Por tanto, desdeñaremos el camino recorrido, la metodología empleada, toda retórica de formalidad académica con la finalidad de focalizar las constantes discursivas que emergieron como resultado de este estudio, para al final dibujar una aproximación teórica de lo que somos y podríamos ser como escuela. Así, que aprender implica una actitud productiva más que receptiva, algo que nos pasa y nos moviliza, tal como Unamuno (1953) lo expresa en su poética: "Leer, leer, leer; ¿seré la lectura mañana también yo? ¿Seré mi creador, mi criatura, seré lo que pasó?".

Aunque sin mayor detalle, resulta justo nombrar los discursos que fueron objeto de estudio y de donde se gestaron las ideas aquí expuestas en los capítulos que conforman este libro. El *discurso histórico* nos narró los sucesos específicamente relacionados con las políticas educativas, la acciones del Estado-Gobierno, las reformas curriculares que han participado en la cultura escolar, la relación escuela-sociedad, determinante para entender algunas de las características particulares que definen la cultura escolar; este discurso se teje con otros discursos, delimitados por las reglas de su correspondiente campo social, que sustentan, refieren, construyen, significan la escuela: el *discurso político*, herramienta de disputa y fijación de hegemonía y el *discurso jurídico* que, al interior de la institucionalidad estatal, pretende establecer un régimen constitutivo del campo educativo. El discurso histórico consultado abarcó obras de historia universal de la escuela; referida a Venezuela, la de Fernández Heres (1981), documentos oficiales y las memorias y cuenta disponibles en línea. Consecuentemente, encontramos en el primer capítulo una breve reseña histórica de la escuela. Luego en el segundo, los viejos diarios de la cultura escolar que se actualizan en el tiempo, haciendo que lo viejo sea también nuevo. En el paso del tiempo, se dieron respuestas a muchas de las críticas que hoy se denuncian.

El *discurso etnográfico*, tejido por la narración del acontecer diario de la escuela, representa en palabras, caracteriza, hace inventario, detalla en forma pormenorizada lo que sucede en la cotidianidad de las aulas y la escuela. Específicamente contamos con la cosecha de datos del

Centro de Investigación TEBAS. Ello implicó revisar sus proyectos y principales postulados. De igual forma la base de datos, en la que se encuentran acopiados los registros de campo realizados en más de sesenta escuelas, durante veinte años. La selección de estos textos, entre tantos otros que podrían conformar el discurso etnográfico, se realizó tomando en cuenta su valor documental. La interpretación de este tipo de discurso permitió vislumbrar algunos rasgos, a través de la saturación de evidencias, que ilustran la cultura escolar desde su cotidianidad.

El *discurso ensayístico* alude el acto de pensar la escuela, se basa en la reflexión, opinión y argumentación del autor que, a su vez, encarna la mirada de un actor de la escuela. En este caso, distinguimos algunas de las producciones del filósofo, docente-investigador universitario, Arnaldo Esté; como una de las producciones ensayísticas más relevantes, desarrollada en el país con mayor data y consistencia, en relación con la escuela: *Los maleducados* (1986), *Migrantes y excluidos* (1999a), *El aula punitiva* (1999b), y uno de los textos de la *Cosecha del TEBAS* (2000). Encontramos y reinterpretamos las argumentaciones planteadas en este discurso relativo al génesis de la cultura escolar y a algunas de las razones que explican su identidad, todas ligadas a nuestras características históricas y sociales como país latinoamericano.

De igual forma, el *discurso artístico* no ha dejado por fuera a la escuela como objeto inspirador de su creación; este simboliza su hecho cultural, crea imágenes que no están lejos de la realidad aunque jueguen con la ficción y

lo fantástico. Dice lo que calla para decirlo de una manera contundente. Así, de los discursos artísticos, tales como obras de la plástica, del cine, letras comunicadas con música y literatura, surgieron algunos rasgos de la cultura escolar, coincidentes con lo que dicen los otros discursos. Valió la pena este atrevimiento para "legitimar" un discurso que aparece siempre desdeñado en la academia, apartado de los discursos que privilegian la razón y la ciencia.

En estos últimos tres discursos persisten constantes discursivas relativas al poder y a la cotidianidad escolar. Estas serán planteadas en el tercer y cuarto capítulo, allí se describen algunos rasgos de la cultura escolar que nos servirán de reflejo para cuestionarnos o para ratificarnos.

El *discurso teórico*, por su parte, con su racionalidad científica, por muy trasgresor de la modernidad que intente ser, categoriza, define, explica el fenómeno humano, social, educativo, cognoscitivo y curricular que se sucede en la escuela. Son muchos los teóricos y las disciplinas que nos podrían proveer este tipo de discurso, porque la producción de teorías para el campo de la educación y la escuela es una de las más cuantiosas. Involucra, hoy día, las ciencias humanas, la biología, la antropología, la sociología, la sociolingüística, la psicología y la didáctica, asimismo las ciencias que estudian los múltiples objetos de conocimiento: la lingüística, la matemática, las ciencias de la naturaleza, las sociales y las relacionadas con el hecho estético y con el deporte. Todas se constituyen en

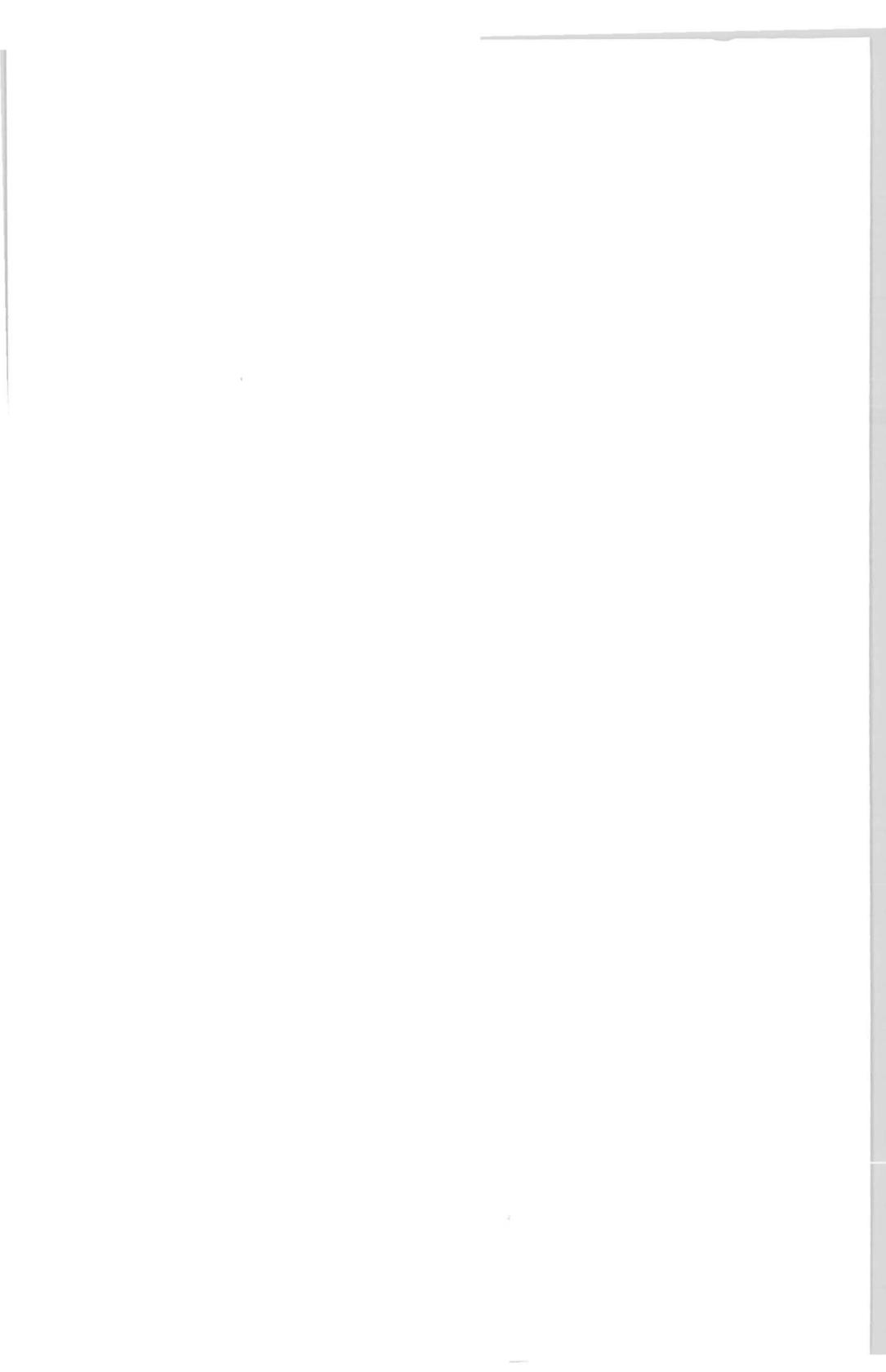
ciencias interrelacionadas con la educación, puesto que el hombre, sujeto y objeto de la educabilidad humana, en su dimensión individual y social, está constituido por una naturaleza bio-psíquica-social-cultural y espiritual. Este discurso aporta conceptos, que frecuentemente se han constituido en máximas, complejidades y desafíos para la escuela. Podría advertir cierto “fundamento”, como metáforas que significan el hecho educativo; a la vez ironiza un poco ante la brecha que se abre entre estos planteamientos y la realidad escolar en la que supuestamente, “teóricamente”, se realizan todas estas teorías, pero que en la realidad terminan nombrándose en la escuela como moda, como banderas, como gritos que se proclaman en una tierra estéril, aun cuando en este discurso se originen, en parte, los motivos para la emergencia de la base normativa para el discurso político y jurídico. En fin, nos aporta *conceptos claves destinados a la cultura escolar* en el quinto capítulo que hoy están en tensión, necesario es ponerlos en la palestra y mantenerlos en función de sus posibilidades prácticas.

La concepción de cultura escolar, en el sexto aparte, construido durante su historia y su acontecer, puede resultar conflictivo y ambiguo; se usa con frecuencia en la literatura educativa con poca justificación y elaboración teórica. Vista a esta falta de precisión, es necesario que teorice sobre ella. Después de definir la cultura escolar a través de una serie de constantes discursivas que la nombran, representan, construyen sentidos sobre ella, con la finalidad de pensarla, repensarla, conocerla, descubrir por qué siempre aparece ligada a la crisis y a la

revolución; todos, a mi manera de ver, pasos previos para la transformación desde la existencia y el devenir de la escuela.

De esta suerte, la mayor justificación de este trabajo está depositada en sus lectores; en primer lugar, por una mera intención dialógica, de intercambio entre las interpretaciones aquí expuestas y las suscitadas durante la lectura y, en segundo lugar, porque es de suponer a ese lector de camino hacia su escuela consciente de su importancia, dispuesto a disfrutar cada día de sus potencialidades como creador en interrelación con los otros. En ese sentido, es substancial agradecer a la Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo, que ha hecho posible que ustedes se miren aquí para hacerse maestros y escuela, y a la revista *Educere*, por publicar algunos avances fragmentados de esta experiencia interpretativa.

Faltaría agradecer, antes de terminar este parloteo introductorio de esta obra, a mi más frecuente interlocutor, durante los cimientos de este trabajo, doctor Jesús Puerta, por su aguda inteligencia y por legitimar mis atrevimientos intelectuales; al doctor Arnaldo Esté por compartir su sabiduría, su legado persistente. Al Centro TEBAS, uno de los puntos de partida de este estudio, compañeros de viaje. A todos con los que ahora sueño una escuela inclusiva, dispuesta para la diversidad, solidaria, reinventada en la acción desde la pedagogía crítica. A todos los afectos que me asisten siempre magnánima e incondicionalmente.



1. RESEÑA HISTÓRICA DE LA ESCUELA

La historia de la escuela es necesario reseñarla al menos ligeramente porque durante ella se han gestado muchas de las características que distinguen la cultura escolar, huellas viejas que a pesar del tiempo han permanecido y que en ocasiones desconocemos. Algunos de los ritos y costumbres que vivimos día a día en nuestras escuelas tienen su génesis en el tiempo y en épocas socio-políticas muy particulares que se han conservado en la escuela, aunque todo fuera de ella haya cambiado.

En consecuencia, resulta propicio que nos demos un paseo por la *Genealogía de la escuela en el mundo* y por una breve *Historia de la escuela en Venezuela*, tanto las viejas como las nuevas generaciones de todos los actores que formamos parte de la escuela, sentirán irremediablemente que los rasgos culturales que de allí se desprenden nos suenan cercanos, somos parte: víctimas y gestores de esa historia.

Genealogía de la escuela en el mundo

La educación en la prehistoria debe haber comenzado cuando el hombre se distinguió de los otros animales, según tres características fundamentales: el lenguaje articulado, el pensamiento lógico y la capacidad de crear y fabricar herramientas (Good, p. 1960). Después de estos acontecimientos filogenéticos, la educación estaría cen-

trada en preparar a los más jóvenes para la caza y la recolección. Impartir educación tenía un sentido comunitario y funcional. En esos tiempos el currículum transmitía de manera informal las costumbres, problemas y posibles soluciones a través de los ancianos.

Más tarde, en la antigüedad la educación estaba prevista para preparar a los futuros guerreros. La familia tuvo en principio esta responsabilidad, luego un esclavo que fungía como acompañante y maestro, era quien cuidaba, protegía y formaba al niño en su carácter y en la moralidad de sus costumbres. La cultura se transmitiría de generación en generación conformando un currículum incipiente que establecería experiencias de aprendizaje relacionadas con la vida cotidiana. En la civilización egipcia, desarrollada entre el siglo CL y XXX a. C., se vio nacer la escritura a partir de la evolución del alfabeto, y aunque no se cuente alguna referencia sobre planes de estudio o escuelas, es de suponer que este hecho ameritó la comunicación de esta creación cultural en algunos sectores de la sociedad, mucho más si consideramos que en este tiempo se desarrolló gradualmente un gobierno organizado y una actividad económica pujante. Sin embargo, siempre privan las diferencias culturales. En Grecia por ejemplo, se inicia el interés por la educación con los sofistas, lo que significa literalmente los que hacen sabio a otros. En esta sociedad aparece la necesidad de hacer a los ciudadanos libres y democráticos, principalmente, a los hijos de los ciudadanos notables. En los siglos VII y VI a. C. se va a desarrollar una civilización nueva; en nombre de la libertad se promueve la discusión pública de las

ideas; Esparta y Atenas se constituyeron en las ciudades más importantes de este tiempo y en ambas se refieren escuelas destinadas a contribuir con el bien público, con “el entrenamiento y la educación de soldados fuertes y valerosos y de ciudadanos leales, profundamente compenetrados con la moral vigente” (Good, 1960, p. 19). La polis, la ciudad-Estado se presenta como una paideia que sigue educando al ciudadano a lo largo de su vida. Saber leer y escribir tenía poca importancia, lo más importante era someterse al adiestramiento en la adquisición y práctica de la prudencia, templanza, fortaleza y obediencia.

Sabemos que había escuelas por varias noticias transmitidas por Herodoto, Pausanias, Tucídides, que nos dan testimonios de su existencia ya a comienzos del siglo V a. C. El año 494 se hundió el tejado de una escuela de Quiós, en donde 120 niños “aprendían letras”; solo se salvó uno... El año 423, unos soldados tracios que volvían licenciados saquearon Micaleso, en Beocia, y pasaron a cuchillo a todos los niños de una escuela. Lo interesante es fijarse en el número de alumnos en que Tucídides habla de “la mayor escuela de la ciudad”, lo que indica que había otras y, por último, en que los lugares citados, Quiós, Astipalea y Micaleso, eran ciudades de segundo orden. Parece, pues, un hecho normal la existencia de la escuela y la asistencia a ellas de niños. (Lozano, 1990, p.15-16)

Posteriormente, se le recomienda al maestro la buena conducta del niño más que el conocimiento de las letras o de la cítara. Cuando los niños alcanzaban a saber las letras y comprendían las palabras escritas, les hacían leer a todos los alumnos de la clase los versos de los grandes poetas, los ubicaban en filas de bancos y les hacían aprender de memoria obras llenas de buenos consejos y apologías a los héroes antiguos a quienes debían imitar. En Roma, se conoce que el objetivo de la primitiva educación consistió en inculcar lecciones de moral y virtudes sociales necesarias para el mantenimiento de las leyes, las costumbres y la religión. Las escuelas básicas, regentadas por el Estado-Iglesia impartían con mucha severidad su programa: lectura, escritura y aritmética y en el bachillerato: gramática y literatura, a tal punto que las asignaturas eran una excusa para la formación de la disciplina.

En la Edad Media se puede referir a las escuelas monásticas que debieron ser seminarios de futuros monjes, que seguirían la vida religiosa después de recibir una formación que les preparaba para ello, aunque no todos los niños que asistían a estas escuelas estarían destinados a la vida religiosa. A las escuelas iban sobre todo hijos de nobles y escribas quienes debían abandonarse al control, castigo y la disciplina con la finalidad de alcanzar una instrucción iluminadora y recta. Existía un sistema educativo capaz de proporcionar la cultura necesaria, al menos en lo que hace a la educación elemental o de primeras letras y la etapa siguiente o gramatical. Este sistema educativo era la educación clásica vigente en el imperio romano.

Sin que esta educación cesara en el tiempo, otra más específica e institucional se le sumó: la del catecumenado o preparación para el bautismo, que duraba tres años y estaba a cargo, en sus comienzos, de maestros especializados, para quedar luego en manos de sacerdotes y del obispo. La Edad Media estuvo marcada por las guerras y el oscurantismo, por lo que son muy pocas las referencias que aparecen como antecedentes de la escuela, pero las pocas que existen refieren a la domesticación del carácter como una de su función principal. También resulta relevante detallar que, en la Edad Media, los romanos desarrollaron, además, el trívium (gramática, retórica y lógica), al cual le otorgaron más importancia, y el Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música), denominados las siete artes liberales y cuyo origen se remonta a los griegos, linaje de los currícula y planes de estudio posteriores.

La escuela que conocemos hoy, por lo menos en el esquema histórico eurocéntrico, es una noción propia de la Edad Moderna, tiempo que nos mantiene cautivos o confinados debido a que trajo consigo cambios determinantes para todos los estratos y escondrijos de la sociedad. Tal como lo señala Cambours (1998):

La escuela nace con la modernidad. El espacio escolar se legitima y establece en el siglo XIX: desde entonces, la escuela es el lugar donde se accede a la calidad del ciudadano, donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar conscientemente parte de la sociedad y de sus procesos de gobiernos y legitimación. (ob.cit., p. 21)

La actitud más característica de la Ilustración fue la crítica a las tradiciones y a la autoridad en nombre de la razón humana y de su capacidad de explicar toda la realidad sin necesidad de recurrir a mitos, leyendas, ni supersticiones. Eso no implica, sin embargo, obviar las diferencias existentes entre los siglos XVIII y XIX, por ejemplo (tradicionalmente adscrito el primero a la época moderna y el segundo ya a la contemporánea), ni las relativas al vertiginoso siglo XX. De tal manera, que la finalidad de la educación moderna no podía ser otra que la formación de un hombre racional. Consecuentemente los procesos sociales generados durante estas tres fases de la modernidad nos llevaron a un proceso de escolarización compulsiva para servir a la razón, al mundo del trabajo, el mercado, el capital y el progreso.

Es substancial resaltar que durante los siglos XVIII y XIX, en forma análoga, cambia la visión hacia los niños considerablemente. La emergencia hegemónica de la burguesía, a partir de la Revolución Francesa, inicia la preocupación por la infancia. Aparecen importantes órdenes religiosas a las que se les encomienda la educación de la descendencia de esta clase emergente. La Revolución Industrial, el asentamiento del capitalismo y la propiedad privada, plantean una escuela que se encarga de mantener el modelo existente de la recién conformada clase dominante. En esta época aparecen las instituciones que atienden las necesidades de la infancia. Paralelamente se difunden los avances de la pedagogía y la psicología. Asimismo, aparece Pestalozzi, formado con el espíritu rousсенiano, quien fue un gran impulsador de la aten-

ción estatal a los niños. Todos, signos importantes de la necesaria transformación de una educación para todos en lugar de una educación solo para los privilegiados. Lucha que desde el principio del siglo XIX personificó en Venezuela a través de sus ideas, proyectos y luchas, Simón Rodríguez.

En el siglo XX es la Segunda Guerra Mundial la que determina los cambios por la gran cantidad de huérfanos que genera, los adultos toman conciencia de lo desvalidos que se encuentran los niños y niñas en cuanto a los derechos mínimos necesarios, lo que termina de definir la conciencia colectiva respecto a la infancia.

Como ya se refirió, en la época de la modernidad se exagera la razón y el afán iluminista, entonces se carga a la escuela de otros cometidos correlativos a la acumulación de conocimiento, la proliferación de disciplinas y la creciente importancia de contar con una población informada. En definitiva, cambian los planteamientos de la época premoderna, en la que se consideraba a la escuela una sede rectora de transmisión de valores morales y políticos.

La época que estamos refiriendo, permitió la presentación sistemática del conocimiento, ordenado en disciplinas que privilegian la razón y que se fueron especializando en el tiempo. Veámoslo en el siguiente cuadro:

CUADRO N^o 1
Evolución de los programas escolares desde la Edad Media

	ALTA EDAD MEDIA	BAJA EDAD MEDIA	RENACIMIENTO	SIGLO XVI Y XVII
TRIVIUM	1. Gramática 2. Retórica 3. Dialéctica	Gramática Retórica Dialéctica	Gramática Retórica Dialéctica	Literatura Gramática Historia Retórica Lógica
QUADRIVIUM	4. Aritmética 5. Geometría 6. Astronomía 7. Música	Aritmética Geometría Geografía Astronomía Física Música	Aritmética Geometría Geografía Astronomía Física Música	Aritmética Álgebra Geometría Geografía Trigonometría Zoología Botánica Astronomía Mecánica Física, química Música

Fuente: Lozano (1990, p. 42)

He allí entonces la génesis de que a pesar de la reconceptualización de la noción de lo que es hoy la "buena conducta" y el "conocimiento", sigamos apegados a los ritos que se instalaron en los tiempos pasados: todo se prohíbe en la escuela aunque no tenga mucho sentido y se pasan los contenidos fielmente aunque, grado a grado u año a año, no los entendamos.

Lo importante parece que ha sido preservar las creencias, valores sociales y culturales, la transmisión de informaciones que aún muertas se acumulaban como los tesoros de las élites a las que les eran permitidas la asistencia a la escuela, pero que al sernos tan lejanas se nos quedan fuera y la exclusión continúa.

Historia de la escuela en Venezuela

La historia particular de la escuela en Venezuela no difiere mucho de la línea general de la historia escolar universal; lo que sí tiene, por supuesto, es mucha menos data, pero es tiempo suficiente para notar que, si bien tenemos una idiosincrasia particular, existen algunos procesos que se generalizaron en las escuelas por los medios permanentes, comunes y universales del poder.

Es importante acotar que aunque no siempre las líneas que siguen hacen alusión explícita del texto de Fernández Heres (1981) *Memoria de cien años*, es imprescindible subrayar que este documento constituye la base obligada para quienes pretendemos hurgar la historia de la escuela en Venezuela con el fin de observar los orígenes de la cultura escolar que hoy nos acogen. Al leer la historia de nuestro país uno no puede evitar sentir el efecto de la educación en el devenir de los pueblos. En la época de la colonia, en la que solo estudiaba en la escuela la descendencia de los mantuanos (tal como en la antigüedad los hijos de nobles y escribas), el proceso educativo se inició a través de una especie de globalización arcaica que comunicaba a través de la atmósfera, del aliento de los hombres, las ideas que en ese momento movían el mun-

do, ideas que se mezclaron con la sangre de los precursores de nuestra libertad.

Es indudable que el espíritu del siglo XVIII de estas tierras estuvo impregnado del movimiento filosófico de la Ilustración que reinaba en Europa: la exigencia de autonomía de los pueblos, de tolerancia, el deseo de ejercer ciudadanía, el destrono del principio de autoridad que reinaba en las ideas antropocéntricas del renacimiento, la revolución, la liberación, la fraternidad, la justicia, el progreso, el bienestar, la educación... sentidos que transformaron y vivificaron nuestra revolución independentista, tras la búsqueda de la felicidad y progreso por la vía de la civilización y la cultura.

El proceso de ilustración hispanoamericana determinó el acontecer de nuestras naciones. A finales del siglo XVIII personalidades inolvidables (los Padres Valverde y Baltasar, el doctor Juan Agustín de la Torre, el maestro don Simón Rodríguez, entre otros) marcaron huellas imborrables en la vida cultural y educativa de Venezuela. En aquella realidad histórica, la educación tuvo una significación trascendental; es por ello que mucho después, estos mismos precursores de la libertad basan sus reformas en el poder que ejerce la educación para conformar el espíritu de los nuevos ciudadanos capaces de sostener el progreso de los pueblos, pues no bastaba la firma de la independencia para la liberación, hacían falta ciudadanos formados para la libertad, ciudadanos que cortaran las cadenas de la sumisión. La gente no estaba preparada para ejercer sus derechos de libertad e igualdad, proceso

social complejo que ameritaba mucho tiempo, un tiempo que transcurrió en adelantos y retrocesos, entre reformas educativas desde la base como la planteada por don Simón Rodríguez dirigida a la escuela elemental, fundamentadas en profundas reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de las primeras letras.

A pesar de todo ello, la educación en el contexto del proyecto político independentista fue muy importante pues como ya se dio a conocer, ellos sostenían la máxima que *la libertad no puede conservarse en el seno de la ignorancia*. El proyecto político que pretendía sustituir el absolutismo imperante, motivo de la gesta emancipadora, constituido por el grito de libertad del 19 de abril de 1810, la proclamación de los derechos del pueblo realizada el 1 de julio de 1811, el acta de la independencia promovida el 5 de julio de 1811 y la primera constitución federal de 1811, estaba ligado a un proyecto educativo cargado de intenciones democráticas. Uno de los signos definitivos fue la promulgación, por Bolívar, del decreto 1821 a través del cual todos los centros educativos de la república pasaban a pertenecer al gobierno. Otro, el fomento de la educación pública defendida entre muchos por Andrés Bello, y la participación de Joseph Lancaster desde 1824 en la gesta revolucionaria con su método mutuo que como principal acción pretendía que con un solo maestro se formarían mil alumnos. Proyecto que aunque después fuese desestimado por Simón Rodríguez, por memorístico, poco crítico y por desestimación del papel del maestro, logró instalarse.

Sirve como crónica mencionar que para aquellos días en los que apenas se conocía la escuela pública nacional, la estadística que se conoce solo registra 200 escuelas municipales. Para el año 1843, solamente se educaban 13.100, entre más de 250.000 jóvenes que tenía la república, en esos pocos se explayaban todas aquellas ideologías liberadoras y progresistas. Como bien se sabe, esas escuelas donde se impartiera instrucción pertenecían a un pueblo que no mejoró sus condiciones de vida a pesar de las expectativas cifradas en la independencia y la república. Si se puede estimar, dichas cifras corresponden a un apenas 5,24% de la población a atender. Justo en este período queda clasificada la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria y científica (universitaria). Monagas con su gobierno de oligarquía liberal (1847/1858) sucede a Páez quien había instalado la oligarquía conservadora (1830/1847); Guzmán (1870/1877) reforma la educación, después de una larga crisis política en la que los establecimientos de la instrucción pública ya se habían convertido en máquinas corrompedoras.

A pesar de todas las intenciones demostradas durante estos períodos, desde 1839 hasta 1853 la decadencia de la instrucción primaria es notable, en catorce años se volvió prácticamente al mismo número de alumnos atendidos de 1839. Continúa así, hasta que Guzmán Blanco expidió el decreto del 27 de junio de 1870 en el que declara a la educación popular, gratuita y obligatoria. Para esa fecha Venezuela, con una población de 1.500.000 habitantes, aumentó el número de alumnos a 15.226. En todo caso Guzmán Blanco se planteó como meta aumentar la ma-

trícula a 50.000 alumnos y aumentar el presupuesto de V.45.000 a V.100.000 y, en efecto, desde la fecha del decreto aumentó el número de escuelas federales.

Durante este período, también se da la primera señal oficial de profesionalización del Ministerio con la creación en la UCV de la Cátedra de Pedagogía Primaria, a la cual podían optar quienes inclusive no tuvieran título de maestro.

Veinte años después que se hizo obligatoria la instrucción popular, los alcances de la educación mermaron por los males sociales que se enfrentaron. Sin embargo, ya bajo el mandato del general Crespo, en 1894 se implantan una serie de reformas en las escuelas de instrucción primaria. El entonces ministro Luis Ezpelosín promulga por decreto el 22 de noviembre de 1894 los estatutos reglamentarios para la organización general de la instrucción primaria, gratuita y obligatoria. Entre otros aspectos, se divide la educación en grados, se establecen *kindergarten* o jardines de infantes, escuelas especiales para sordos, ciegos y demás diversidades, la educación incrementa las especialidades: escuela de artes y oficios, escuelas de bellas artes, politécnicos, técnicas y agropecuarias. Se precisan los criterios para la obligatoriedad de la instrucción, los objetivos de las escuelas federales, la formación y la selección de los maestros, los deberes de los preceptores, acerca de los métodos de enseñanza y del régimen de evaluación.

Para 1902 la situación se había hecho insostenible. Los días feriados escolares llegaban en el año a 282, restan-

do solo 83 días para dedicarlos a la actividad escolar. No obstante, con el arribo de Gómez al poder en 1908, la instrucción pública fue objeto de reflexión, más en términos cualitativos que cuantitativos. El posterior ministro Gil Fortoul señala que dos sistemas pueden influir en el ánimo de un gobierno que procura organizar la instrucción pública: uno, que sacrifica la calidad a la cantidad, consiste en multiplicar el número de planteles, aunque resulten imperfectos y dotados insuficientemente, a fin de llegar al mayor número; el otro, limita el número de planteles al de los que pueden fundarse y mantenerse bien dotados como para dar una instrucción sólida e integral, pero necesariamente restringida a un menor número de individuos. La estructura de la educación venezolana se diseña durante este período y aparecen los primeros programas destinados a la educación primaria, elaborados por el Consejo de Instrucción del Distrito Federal bajo el nombre de "Programas Provisionales de Enseñanza Primaria para las Escuelas Federales de la República".

En 1935, solo 19,9 % de la población en edad escolar estaba inscrita. Esta situación era en parte reflejo del tipo de economía que reinaba en esa época: con estructura semifeudal, basada en la producción y exportación de café y cacao. Esta realidad planteaba pocas exigencias educativas en el nivel escolar. El sistema escolar no tenía ninguna significación para coadyuvar las necesidades económicas, ni para la movilidad social, debido a un régimen político basado en la autoridad y represión militar.

El presidente Eleazar López Contreras indica en 1936 que el nuevo orden de cosas instauradas, signa el comienzo de la transformación política de Venezuela, encaminada hacia las prácticas de un régimen de libertad y de justicia. A partir de este momento hasta 1958 se desarrolla un clima político de gran heterogeneidad y cada gobierno le imprime a la gestión educativa características particulares. La efervescencia política surgida en 1936 conllevó a múltiples luchas magisteriales, enfrentamientos con el Ministerio y conflictos estudiantiles.

Durante este proceso se aprueba la Ley Orgánica de Educación, se extiende la atención escolar a zonas fronterizas y rurales, y entre los años 1935 y 1938 se sucede un aumento de 110.000 alumnos inscritos y un incremento total de escuelas en un 54%. Por su parte, Medina Angarita en el 41 se compromete a incrementar la educación, no solo en su extensión sino en su parte más preciosa de contenido, formación del carácter y capacidad individuales.

La historia, como vemos hasta ahora, siempre avanza y con ella progresan los países, las condiciones de vida, los saldos de la educación; hasta ahora Guzmán Blanco sin duda marca un hito, pero como giros nefastos, hasta la fecha, para la educación, tenemos en primer lugar que debido al destino que tuviera la Gran Colombia, Simón Rodríguez pudo extender su pensamiento pedagógico centrado en el desarrollo del pensamiento, de la comprensión y la crítica y en el papel de la educación para el trabajo, la producción y la emancipación. El segundo, la caída de Medina Angarita, quien aun siendo militar,

ejerciera la docencia desde donde discute las ideas y gesta su tendencia política, la cual, sin duda, contribuyó a hacer efectiva una mayor justicia social y otorgó mayores libertades al ciudadano. Él trató de modernizar el sistema educativo venezolano, extendiendo la enseñanza obligatoria, creando nuevas escuelas y facultades universitarias y aplicando programas de alfabetización que redujeron de manera significativa el analfabetismo.

Ya para 1948, bajo la presidencia de Rómulo Gallegos, el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, ministro de Educación Nacional, se plantea el concepto de escuela unificada y el paso de algunas instituciones de turno integral a dos turnos para cubrir mayor número de matrícula, enmarcadas en un ambiente en el que la política educacional era objeto de intensos debates políticos; sin embargo, hubo un aumento significativo del presupuesto destinado a la educación. Más adelante, en el año lectivo 1954-1955 durante el mandato de Pérez Jiménez, según cifras, se inscribieron 30.000 alumnos más en las escuelas primarias del país, aunque muy poco más refiere la historia sobre avances en materia educativa.

La masificación de la educación no tiene parangón en los próximos años. Durante las décadas 60, 70, 80 y 90 se alcanzaron altos índices de escolarización. En 1959, en el gobierno de Rómulo Betancourt (1959-1964) con el que se restituye la democracia, Luis Beltrán Prieto Figueroa postula como teórico del proceso "la educación en masas" y el país se inscribe en el Proyecto Principal No 1 de la Unesco para América Latina destinado a garantizar la educación primaria como obligatoria, por lo que se evi-

dencia una proliferación de instituciones educativas por todo el país, en continuo durante el gobierno de Raúl Leoni (1964-1969), Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979), Luis Herrera Campins (1979-1984), Jaime Lusinchi (1984-1988) y de vuelta Carlos Andrés (1988-1993), más Rafael Caldera (1993-1998), mantuvieron las políticas de expansión; sin embargo, durante estos años, fue evidente que no se logró un rendimiento cónsono con los recursos destinados para el fomento de la misma.

Durante el gobierno de Rafael Caldera (1969-1974), en el que hubo mucho movimiento dentro del sistema educativo porque se crearon los programas de preescolar, se realizó una revisión y actualización de los programas de primaria. Veinticinco años después de la promulgación de dichos programas, se inició el proceso de descentralización de la educación, aparte de otra cantidad de acciones relacionadas con la educación especial, educación de adultos, media y diversificada, con la investigación y con las universidades experimentales, aunque frente a una grave crisis en las universidades autónomas. En 1970 se realizó el primer concurso de selección de maestros con la intención de que ello se convirtiera en una forma de mejorar la enseñanza. La experiencia se repitió por tres años consecutivos y permitió evaluar la educación que impartía el sistema educativo y las escuelas normales, pues los bajos niveles académicos que se apreciaron en los 3.683 aspirantes resultaron preocupantes; solo aprobaron entre 7% y 14% de los aspirantes en las diferentes pruebas. En conclusión, se dijo: la preparación de los maestros en lenguaje y literatura, matemática, ciencias naturales y

ciencias sociales, acusa índices de deficiencias tales, que en algunos casos está por debajo de los requerimientos mínimos imprescindibles para el cabal desempeño de la función docente a nivel de primaria.

En el período de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), se propusieron los nueve primeros años como Educación Básica, gratuita y obligatoria y en el marco de una revolución educacional se destacaron tres políticas fundamentales: Educación para la Democratización, Educación para la Innovación y Educación para el Desarrollo Autónomo. (M.E, 1976, *La Revolución Educativa*).

En 1979 se inicia el período presidencial de Luis Herrera Campins con la decisión transformadora de desarrollar tres áreas básicas: la primera, la elevación cualitativa de la educación y continuación del proceso de democratización; la segunda, programaciones orientadas a la creación de estímulos para el docente y de reconocimiento a su quehacer profesional; y la tercera, la modernización administrativa del sector. De nuevo, promesas incumplidas. Sin embargo, se destacan algunos logros, entre otros, en la Educación Indígena, Educación Especial, programas sociales, la aprobación de la nueva Ley Orgánica de Educación, el programa de Aprender a Pensar y una interesante idea de acreditar a aquellos quienes aprenden por la vía del trabajo. A las puertas del centenario de la creación del Ministerio de Instrucción Pública, para ese entonces el Ministro de Educación, Rafael Fernández Heres, al respecto, hace una aguda reflexión de la crisis educativa venezolana en la exposición de la memoria y cuenta del año 1981:

Con frecuencia se oye y lee que la escuela venezolana está en crisis, y todos los que tal afirmación hacemos sobre la señalada crisis nos hemos preguntado con toda sinceridad ¿hasta qué punto tal crisis es el resultado de la conducta propia, de la de los padres y representantes, maestros y profesores, alumnado, y dirigentes, conducta que a veces no corresponde con los modelos más deseables de responsabilidad? He dicho y lo repito con mucha frecuencia que el sistema educativo es un instrumento, un mecanismo establecido para comunicar valores, pero no olvidemos que la llamada crisis se alimenta con diversos ingredientes que proceden uno del propio cuerpo social y otros del propio sistema educativo. Esta consideración me lleva a repetir que el sistema educativo y la escuela es una caja de resonancia, muy sensible por cierto a las vibraciones que dimanan del cuerpo social y de cada uno de los que acuden al plantel. No olvidemos que los niños y los jóvenes, solo acuden a las aulas en búsqueda de conocimientos y de motivaciones para ser más, para estimular sus potencialidades y respondiendo a las mismas, lograr su creciente maduración, pero todo depende del mensaje que reciben, de la calidad del mismo y de quien lo comunica y también de las circunstancias que aclimatan el hecho educativo(...) Como consecuencia del juicio indicado circula también que la edu-

cación que reciben nuestros niños y jóvenes es mala, y hasta de pésima se califica. (Fernández, Heres, 1981. s/p)

En conclusión, el discurso histórico tiende a dar cuenta de los incrementos de los presupuestos y de las matrículas en lo que respecta al eje cuantitativo de nuestra historia; y en cuanto al cualitativo hemos visto una alta preocupación respecto a la formación del maestro, el papel que juega la sociedad y las referencias de innovaciones, programas, acuerdos y continuas revisiones curriculares (más bien de los planes de estudio) que a bien de que sabemos que el currículo es un sistema que cumple funciones políticas y técnico-pedagógicas, no causaron mucho efecto.

Veamos la simplicidad de los cambios curriculares (cuadro n.º 2) dados a lo largo de esta historia, a manera de ejemplo, en un cuadro comparativo de las reformas que se han dado en el país desde 1911 hasta 1969, presentado en una reseña histórica realizada por Rodríguez (1988, p. 38) y a la vez observar cómo se conserva la visión disciplinaria y transmisiva del conocimiento que se anuncian en el cuadro n.º 1 marcando la evolución de los programas escolares en la Edad Media.

CUADRO N° 2
**Comparación de planes de estudio contenidos
 en las reformas curriculares sucedidas en Venezuela**

1911	1919	1933	1936	1936	1940	1944	1969
-Lectura -Lenguaje -Escritura -Aritmética -Historia -Geografía -Ciencia Elemental -Dibujo, Geometría y Trabajos Manuales. -Moral, urbanidad e Instrucción Cívica -Música y cantos escolares -Higiene -Gimnástica.	-Lectura -Elementos de Lengua Castellana -Escritura -Cálculo -Aritmético y Sistemas de Pesas y Medidas -Radimtos de Historia de Venezuela -Radimtos de Geografía de Venezuela -Leciones de Cosas de Cozas. -Trabajo Manual -Moral. Urbanidad e Instrucción Cívica -Música y Cantos Escolares -Radimtos de Higiene -Ejercicios Gimnásticos.	-Lengua Castellana -Aritmética y Sistema Métrico -Radimtos de Geometría e Historia de Venezuela. -Leciones de cosas. -Trabajo Manual -Radimtos de Moral e Instrucción Cívica. -Himno Nacional y Cantos Escolares -Radimtos de Urbanidad e Higiene -Ejercicios gimnásticos.	-Lengua Castellana -Aritmética y Sistema Métrico -Radimtos de Geo- metría e Historia de Venezuela. -Leciones de cosas Manual -Trabajo Manual -Radimtos de Moral e Instrucción Cívica. -Himno Nacional y Cantos Escolares -Radimtos de Urbanidad e Higiene -Ejercicios Gimnásticos.	-Actividades de iniciación a la vida escolar Idioma Nacional -Aritmética, Sistema Métrico y Geometría -Educación Social -Estudio de la Naturaleza -Dibujo -Trabajos Manuales -Música Escolares -Educación estética	-Lenguaje -Cálculo y Matemáticas Elementales -Historia y Geografía de Venezuela. -Educación Moral y Cívica -Ciencias de la Naturaleza -Higiene -Educación Manual y Estética -Higiene y Educación estética	-Lenguaje -Cálculo y Matemáticas Elementales -Educación social. -Ciencias de la Naturaleza -Higiene -Trabajos Manuales. Música Escolares. -Educación estética	-Lenguaje Matemáticas Elementales -Estudios Sociales -Estudios de la Naturaleza -Higiene -Trabajos Manuales. -Educación Estética y Artes Plásticas. -Educación Moral -Educación estética

En la primera etapa los programas no sólo se realizaron por razones de modernización pedagógica, también respondían a la época en la que destacaba el orden y control gomecista. Este momento coincidió con la escuela del formalismo y el positivismo, en la que interesaba una educación científica para las élites.

Las próximas reformas, hasta el año 1936, continúan bajo las mismas líneas pedagógicas, centradas en los contenidos y en los métodos. Aunque persiste la idea de los procedimientos autoritarios y memorísticos como el mejor camino para elevar la calidad de la enseñanza, se observan algunos intentos de agrupación de asignaturas y se incorporan los primeros vestigios de la escuela activa, centrados en la necesidad de tomar en cuenta el trabajo espontáneo del alumno, considerarlo actor y autor. Asimismo, se considera por primera vez el uso del método de proyectos.

La segunda etapa de estas reformas, se realizó en el marco del populismo y de la génesis de la escuela activa. Alrededor de 1920, Venezuela inició la producción petrolera y, como era de esperarse, disminuyó la actividad agrícola. A partir de esta situación, se va produciendo un giro en la actividad económica, política y social del país y, por tanto en la actividad educativa. Sin embargo, a pesar de que la dependencia norteamericana, aseguró una relación cercana con el pragmatismo, corriente en la que ya se afirma el carácter activo del conocimiento, los principios del aprender haciendo y los de centrar la enseñanza en los intereses del niño, no se reflejan en las reformas curriculares.

Sin embargo, es preciso resaltar la creación del currículo de preescolar, específicamente en el período de Caldera y su reforma en el período de Luis Herrera Campins (1979-1984), pues constituye el antecedente de la educación para edades tempranas incorporando principios de la escuela activa.

Del período presidido por Jaime Lusinchi (1984-1988) vale la pena subrayar la implantación de la reforma curricular de 1986. Fue la más relevante que sucedió hasta ese momento, aunque el centro del diseño curricular lo constituyera la elaboración de los planes y programas de estudio. El ministro Luis Manuel Carbonell anunció esta reforma como una fehaciente demostración del esfuerzo que realizaría el Ministerio de Educación por lograr la democratización de la enseñanza y el mejoramiento de la calidad de la educación. El plan de estudio estuvo organizado en tres etapas, de tres años cada uno, haciendo un total de nueve grados para la Educación Básica de tres sectores: urbano, rural e indígena y frontera. Su estructura constaba de un normativo, un programa para cada grado con siete áreas subdivididas en doce asignaturas para las dos primeras etapas y diecinueve para la tercera.

Además del normativo y los programas, el currículo contaba con unos manuales docentes complementarios en los que se realizaba una serie de instrucciones didácticas para el desarrollo de los programas. El esquema organizativo de cada programa contaba con una descripción general del área, un cuadro articulador entre objetivos de etapas, objetivos generales de grado y los objetivos

específicos y un formato en el que se correspondía en forma horizontal cada objetivo específico, contenidos y la estrategia de evaluación, y en un recuadro inferior las estrategias sugeridas por cada objetivo general en las que también se daba cierta explicación de contenido. Los manuales, por su parte, incluían una presentación del propósito y una estructura, información general relacionada con las configuraciones didácticas generales: planificación, características de los educandos, estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje e integración escuela-comunidad y la información didáctica específica para cada área y/o asignatura en relación con el enfoque, metodología, situación de aprendizaje, estrategia de evaluación, glosario de términos y lecturas complementarias. (M.E, 1986, Programas y Manuales. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto.)

A pesar de los altos niveles de estructuración, lejos de las actuales corrientes curriculares que promueven los planes de estudios abiertos, este currículo resultó mucho más flexible que los programas de 1969: planteaba variadas estrategias de enseñanza a escoger, inclusive se proponía la pedagogía por proyectos con muchas más orientaciones pedagógicas que en propuestas posteriores, correlaciones de objetivos para aprovechar el tiempo didáctico y descargar la sobresaturación de contenidos y la integración escuela-comunidad. Sin embargo, se evidencia un predominio de los objetivos parcelados, planificación y la evaluación determinada, hasta el punto que la distribución por horas de los programas se realizaba en función de lo establecido. Además, la segmentación de los

contenidos constitutivos del gran número de asignaturas, le hacía mantener un carácter enciclopédico a pesar de que en sus fundamentos ya se tomaba en cuenta la propuesta planteada por la Comisión Internacional para el desarrollo de la Unesco de "Aprender a Ser". En general, esta reforma fue hecha sobre la base de un eclecticismo ambiguo tanto en sus bases filosóficas, como psicológicas y pedagógicas.

Para el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1988-1993), el balance de treinta años de democracia, anunciaba un 9.8 % de analfabetismo en comparación con el 56% de 1958 y un aumento de matrícula de 6.032.718, ampliamente contrastante con los 836.352 alumnos inscritos en 1958. Durante este período se suscitó un sin fin de conflictos económicos, sociales y políticos, por lo que en materia educativa proliferaron programas sociales tales como becas alimenticias y uniformes escolares.

Vino de vuelta Rafael Caldera (1994-1999). Durante su gobierno, específicamente en 1996, vale la pena resaltar un nuevo cambio curricular en el marco de una reforma educativa que pretendía la participación de todos los sectores de la sociedad, pues partió de la idea de que modificar el proceso educativo suponía no solo cambiar el sistema escolar, sino también el entorno social. Partió de la formulación del proyecto "Educación Básica: reto, compromiso y transformación", el cual integraba cinco importantes subproyectos que determinaron la orientación político-pedagógica del proceso de reestructuración, desconcentración y descentralización de la educación ve-

nezolana; a saber: reforma de los planes y programas de estudio, organización de redes de escuela, capacitación de los docentes, directores y supervisores, proyectos pedagógicos plantel y bibliotecas de aula.

Esta reforma tuvo como base el deterioro educativo, al respecto Odremán, (1998), directora general de docencia y protagonista de esta reforma bajo la responsabilidad del ministro Antonio Luis Cárdenas, señala:

La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto a instrumentos de democratización, de progreso y modernización.

Así reza el Plan de Acción del Ministerio (1995), aludiendo al fracaso extremo en la formación intelectual (“habilidades de lectura, escritura y operaciones lógico matemáticas”) de quienes finalizan su educación básica. Dos grandes carencias más se unen en este fracaso: la escasa formación en valores y la poca capacitación para el trabajo.

Unido a esta realidad, los altos índices de repitencia y exclusión escolar, la falta de pertinencia de los mismos, así como el excesivo fraccionamiento del saber existente en los programas de estudio de las distintas etapas del nivel. (ob. cit., s/p)

Efectivamente, el diagnóstico generalizado que sirvió de marco para esta reforma educativa destacaba que la

escuela tradicionalmente ha fundado su trabajo en el aprendizaje académico basado en las disciplinas del saber, muchas veces sin significado para los alumnos porque son impartidos en forma memorística, superficial y fragmentada, bajo una praxis pedagógica sustentada en la transmisión y acumulación de información. Igualmente, se señalaba la poca relación y pertinencia existente entre el sistema y el modelo de desarrollo económico del país.

El modelo curricular, pieza neural de la reforma, se proponía convertir la escuela en un ente formador, sustentada en los cuatro pilares de la educación propuestos por la Unesco (1996): aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir. El modelo presenta la transversalidad, está centrado en el perfil de competencias del egresado y en las competencias por áreas y plantea la instrumentación de todos los componentes del currículo en el Proyecto Pedagógico Plantel y en el Proyecto Pedagógico de Aula, aunque expone pocas orientaciones operativas para la planificación y ejecución.

Los componentes que debían incorporarse en las planificaciones eran: los objetivos, las competencias, los ejes transversales y los contenidos conceptuales, transversales y actitudinales.

A la luz de toda esta realidad, se consideró prioritario redefinir las políticas educativas e impulsar una reforma curricular, en concordancia con las principales tendencias mundiales y con las necesidades nacionales y estatales, para consolidar un proceso pedagógico de calidad,

propiciar una gestión educativa eficaz y eficiente que garantice la permanencia en el sistema educativo de la población en edad escolar. (ob.cit., p.28). Como hemos visto, los cambios curriculares dependen de las tendencias políticas y económicas de cada momento pero también depende de la evolución del acontecer educativo mundial y nacional y, este es el caso, del CBN de 1996, porque en ese momento precisamente se exagera la tendencia mundial relativa a intentar traducir la integralidad del sujeto en componentes curriculares integradores y transversales.

El Currículo Básico Nacional de entonces, se jactó de responder a los modelos contemporáneos curriculares como respuesta a los avances epistemológicos más significativos y coherentes en el campo de la educación. Sin embargo, entre las formas habituales propuestas para el currículo y la escuela, hay un abismo muchas veces insalvable. Por un lado, diseño y aplicación del currículo permanecen distantes y, por el otro, se mantienen los índices de repitencia y exclusión escolar. Para dar una muestra de ello podemos referir que para el año 1998 el número total de alumnos matriculados en Educación Básica de 1.º a 9.º grado llegó a un total de 4.299.671, y los índices de repitencia y deserción alcanzaron 8% y 5% respectivamente; obsérvese que, respecto al año 1996, en el que el índice de repitientes alcanzó 10% y el de desertores 6%, no se reveló una diferencia significativa. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005).

El deterioro de la educación no se ha detenido a pesar de las reformas ocurridas durante las últimas cinco dé-

cadass. Está claro que se fue dando una fuga de sentido respecto a la educación. La agudeza de críticas fue en aumento; a la par, la producción de teorías educativas como respuestas a esas críticas, nunca habían sido tan profusas como en la última mitad del siglo XX. Además, durante este tiempo, tal como lo expresa Salina (2004):

Acumulamos razones para pensar que al maestro a lo largo de los años, se le fue perdiendo la vocación, se le desactualizaron los conocimientos, fue disminuyendo toda identificación con los alumnos. El estudiante pasó a ser un medio que garantizaba su sueldo, no el ser humano a quien debe enseñar, comprender y apoyar. (ob. cit., p. 54)

Después del arribo al poder del presidente Hugo Chávez Frías, cambia el discurso oficial. Se habló, para ese entonces, de “refundar” la educación, puesto que la Educación Bolivariana, sus políticas, programas y acciones, se encuentra inscrita en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007, allí se habla de refundar la república a partir del logro de cinco equilibrios fundamentales: político, económico, social, territorial y mundial. Este modelo de sociedad toma en cuenta la educación, no solo como uno de los derechos a ser garantizados para alcanzar la justicia social, objetivo exclusivo para la conquista del equilibrio social como una de las líneas generales del Plan, sino como un instrumento fundamental para la construcción de la nueva república

a partir del logro de los cinco equilibrios. Así, en la relación estado-educación se anunció y se planteó una nueva estructura del sistema educativo a través de dos mecanismos de innovación transformadora: el Proyecto Bandera y las Misiones. Luego las Escuela Bolivarianas, más tarde la propuesta curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Y actualmente el proceso curricular bolivariano.

El Proyecto Escuelas Bolivarianas constituye una de las políticas del Estado venezolano, y se inició en forma experimental con pretensiones de extenderse progresivamente a todas las escuelas venezolanas. Su propuesta pareciera una vuelta atrás en el planteamiento de las escuelas de turno integral y algunos de los programas sociales que ella acoge también se plantearon en algún momento de la historia como una revolución educativa.

Sus rasgos más característicos son: jornada escolar completa en la que se puedan integrar períodos para el deporte, el arte y el huerto escolar, prestación de servicios y la permanencia de los maestros en horario completo para favorecer una ampliación de las oportunidades de aprendizaje y de interacción social, la disposición a flexibilizar las trabas organizativas, normativas y gremiales gestadas en la burocratización de la escuela, atención a la salud y a la alimentación durante la jornada escolar, participación de los actores de la comunidad escolar en la toma de decisiones, la ejecución y la evaluación de las acciones, de acuerdo con las características sociales, culturales y económicas de la comunidad a la que pertenece la escuela, respeto y promoción de la cultura, el arte,

el deporte, el trabajo y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.

En este orden de ideas, la escuela se proyecta como un ámbito de concreción de las acciones, con unos nuevos componentes estructurantes. De ser así, se espera que ella se instituya como el espacio en donde se llevarán a cabo los procesos de transformación del individuo, para la producción y el desarrollo endógeno, en el que se aprenda haciendo y se enseñe produciendo, con la finalidad de generar una educación por y para el trabajo y para la autorrealización; para el quehacer y la participación comunitaria, por lo que la escuela se propone como un centro de formación permanente para el cambio cultural, político, social y económico; para la formación integral, la creación y la creatividad. Para la promoción de la salud y el respeto a la vida, a partir de considerar la salud un derecho humano fundamental a la vez que también constituye un objeto social; por tanto, prevé un enfoque preventivo, el mantenimiento de la población saludable, conservación de ambientes adecuados, todo con el fin de valorar la salud y la vida. Para las innovaciones pedagógicas, pues en principio se planteó que la real transformación del currículo se lleva a cabo con la puesta en práctica de experiencias pedagógicas exitosas e innovadoras, así como actividades creadas para favorecer el desarrollo personal y social de los actores involucrados en la escuela y su entorno; para el uso y el desarrollo de las tecnologías de la información en educación, usar y desarrollar competencias para el uso de la telemática, la informática y demás tecnologías, como parte de la formación integral que se aspira.

Para la organización y funcionamiento de consejos comunitarios, comunicaciones alternativas y como espacio para la consolidación de la paz.

Incorporar cambios de esta naturaleza en la cultura escolar no es algo que se puede decretar, amerita tiempo para que se desarrollen los procesos sociales que si bien deben ser suscitados por políticas y acciones concretas, dependen sobre todo de la vida cotidiana, de los que habitan la escuela en su existencia tangible mas no en la ideal. Por mucho que evidentemente se hayan hecho cambios en la infraestructura de las escuelas bolivarianas, aunque han declinado en el tiempo, que se incorporen algunas actividades que, a la luz de lo que se convirtió la escuela en el devenir del tiempo, resulten innovadoras, en realidad alguna de ellas son un retorno a buenas prácticas que alguna vez se hicieron en las escuelas de nuestros padres, tales como el huerto escolar, el periódico escolar, la realización de los actos culturales que en el pasado mantenían y recuperaban nuestras costumbres. Por mucho que se crea que de esa forma se van a ir gestando algunos cambios, todas esas prácticas terminan siendo interpretadas, a pesar de que se pretenden gestar con la participación colectiva y la anuencia de todos, de acuerdo con los esquemas previos que manejan los actores del proceso, dejando como resultado asimilaciones deformantes que aun cuando en la forma animen la intención política de refundar la escuela y de aliento esperanzador, la escuela en el fondo sigue repitiendo su modelo conservador que interpreta que aprender es demostrar la habilidad memorística y "portarse bien", ser "disciplinado", se logra negando toda la corporalidad del alumno.

Mientras tanto, para el discurso histórico resulta más fácil continuar registrando cifras. El caso es que durante el año 1999-2000 se transforman solo 500 escuelas en bolivarianas, pero ya para el 2003 se podían contar con 3.001. También se continúan declarando los resultados de la política de expansión de la educación. En el año 2003 se contaba con 8.687.486 alumnos de matrícula incorporando educación de adultos, inclusive a la población rural, indígena y de fronteras. Específicamente en lo que respecta a Educación Inicial y Básica, las cifras del año 2003 (6.585.965 alumnos) respecto al 1998 (5.033.638 alumnos), significó un incremento del 23% y respecto a 1992 de 26%. Pese a todo, las cifras de repitencia y deserción se habían mantenido más o menos igual respecto al período presidencial anterior. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2005).

Con relación a la historia que veníamos contando respecto al currículo, nos llevó cinco años la Construcción Colectiva del Currículo de Educación Inicial, ocho el proceso de racionalización curricular de Educación Básica, ahora Educación Primaria, y uno el actual debate del currículo del Sistema Educativo Bolivariano, haciendo la salvedad de que se encuentran en proceso de construcción colectiva, lo que debería implicar un proceso de acción-reflexión-acción y, como tal, sujeto a cambios, incorporaciones, sustituciones y ajustes. Es de reconocer que este proceso, se está dando en medio de un debate, a veces, más sobre la base de intereses electorales de adeptos y contrarios, que político, en el alto sentido del término, tal como debía ser.

Así, los documentos emitidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación señalan que esta reforma organiza el subsistema de Educación Básica y pretende garantizar la educación como un continuo humano en tres niveles: Educación Inicial (Maternal y Preescolar), Educación Primaria (de 1° a 6° grado), Educación Media, en dos alternativas de estudio: Liceo Bolivariano (1° a 5° año,) Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana, (1° a 6° año), y en las modalidades: Educación Especial, Educación Intercultural y Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas (incluye las misiones Robinson 1 y 2, y la Ribas), entre otras.

En el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, se puede observar ciertamente mayor sencillez para la aplicación y ajuste de los diferentes componentes del currículo respecto al propuesto en 1996, a pesar de que amerita la reconstrucción y revisión de la coherencia, consistencia y calidad de la redacción de los documentos. Se han unificado las estructuras curriculares de Inicial, Primaria y Secundaria, lo que marca un continuo entre los subsistemas.

Este modelo curricular está estructurado en tres partes: la primera, corresponde a las *orientaciones teóricas* (legales, filosóficas, epistemológicas y educativas) en las que se incorpora el ideario pedagógico de precursores latinoamericanos tales como Simón Rodríguez, Pablo Freire o Luís Beltrán Prieto Figueroa. La segunda, referida a los *elementos organizacionales* (principios, características, objetivos, pilares, ejes integradores y el perfil del y la estudiante y

del maestro y la maestra); y, finalmente, *la relacionada con las orientaciones funcionales* que cristalizan la realidad del currículo en la praxis del maestro y la maestra, las áreas de aprendizaje, los componentes, las mallas curriculares, la organización de las experiencias de aprendizaje y la evaluación. Destacan dentro de sus componentes los objetivos, el perfil del egresado, se incorpora el perfil del docente, las áreas de aprendizaje, contenidos, aprendizajes esperados, ejes integradores y pilares de la educación. (MPPE, 2007, Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano).

Todos estos elementos curriculares se instrumentan en la jornada de trabajo de Inicial, Primaria o Media, a través de las diferentes formas de organizar los aprendizajes que se contemplan: clase participativa con su inicio, desarrollo y cierre, los diferentes proyectos a desarrollar: el Proyecto Pedagógico Integral Comunitario, el Proyecto de Aprendizaje, el Proyecto de Desarrollo Endógeno y el Plan Integral.

Desde el año 2012 se comienza a hablar de proceso curricular, se supera la visión de desarrollo curricular, se asume una perspectiva de currículo crítico, bajo las ideas de la pedagogía crítica, en la que los contenidos que abarca el currículo superan la postura disciplinaria, los contenidos dejan de ser listas fijas de saberes que constituyen perfiles para plantearse como contenidos que abarcan el currículo, pero que son circunstanciales, propios del medio social, político y económico en que se aplica. Así pues, el proceso curricular está conformado por el sistema

de recursos para el aprendizaje tales como las Canaima, (computadoras) Colección Bicentenario (libros), la *Revista Tricolor*, entre otros, y los planes, programas y proyectos que, a su vez, están conectados con políticas de Estado, tal como “Todas las manos a la siembra” y “Nutriendo conciencias”, por ejemplo, semillas para gestar la soberanía alimentaria. La transformación de la Educación Especial también representa una ilustración de este proceso curricular digno de ser contextualizado no solo en función de las diversidades sociales, culturales o de otro orden, sino también de la diversidad funcional.

Esta es la propuesta de transformación que en teoría resuelve muchos problemas que debíamos abordar aunque la política y conceptualización vigente desde hace ya casi 20 años no lo permitía, por otra parte favorece la inclusión, muchos sueños y utopías anheladas desde siempre por todos los que somos parte de la Educación Especial.

Constituye una utopía realmente que la modalidad de Educación Especial fragmentada en un sinnúmero de unidades operativas, concentre su acción en un Centro de Diagnóstico, Orientación, Formación y Seguimiento para la Diversidad Funcional (CDOFSDF) y que de ese centro todos las personas con diversidad funcional puedan tener derecho a la educación dependiendo de sus edades, en centros educativos regulares (de Educación Inicial, Primaria o Media) con apoyo de la modalidad o en centros educativos para la diversidad funcional. Utopía que puedes atender todas las diversidades, en todas las edades y en forma municipalizada.

Pero cómo no creer en utopías, en “menganas” que nos permitan seguir, luchar, transformar, construir sueños que nos han mantenido de pie en la vida tras un sentido humano que sabemos vale la pena: “el valor humano de la diversidad, el derecho humano de existir en igualdad de condiciones, con las mismas oportunidades de realización humana y social de todos, contribuyendo a la conformación de una sociedad que reconozca a todos los diversos necesarios en el crisol histórico y social, productivo y trascendente. “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”, nos dice Galeano.

Ahora, en el presente que pronto será pasado, nos toca hacer un balance de las constantes discursivas que con frecuencia perfilaron algunos rasgos de la cultura escolar que hemos ido precisando, pero que vale la pena que interpretemos con más fuerza las destacadas, para mirarnos en ellas y pensemos qué hacer.



2. VIEJOS Y NUEVOS DIARIOS DE LA CULTURA ESCOLAR

Después de esta breve reseña histórica es fácil identificar las primeras constantes discursivas que además se hacen presentes en otros discursos: La *Escuela como un centro de balance estadístico ministerial* y *El curriculum siempre visto como salvación*, resultaron frecuentes por lo que nos podrían movilizar hacia la reflexión y reconocerlas como característica de la cultura escolar.

La escuela: asidero para el balance ministerial

El discurso histórico relató los antecedentes políticos, sociales e institucionales en los que ha estado inmersa la escuela. Expone, tal como lo ha anunciado este tipo de texto, la continuidad de una serie de sucesos correlacionados con el carácter temporal de la experiencia, es decir, que cada acontecimiento transcurre y es contado bajo el supuesto de que efectivamente sucedió, se ubica en la época correspondiente bajo el manto de lo que ese tiempo social, cultural y político le impregna. Así, la escuela es un espejo de lo sucedido y contado en cada momento histórico.

Obviamente, la historia no se puede defender o acusar con su propia voz, estuvo, está y estará mediada por el historiador, por quien lee y refiere el discurso, tal como lo advirtiéramos en la presentación de este corpus, pero igual este discurso cumplió, aunque desde las voces de los

actores discursivos, la función de informarnos el mundo de la educación escolar durante el transcurrir de un tiempo finito que nos compete por muy lejano que parezca. Otra limitación se hizo presente por el contexto de dónde emerge el discurso histórico, académico, ministerial y político: circunscribe la historia a los protagonistas, a los grandes acontecimientos, a la gran historia, lo que sesga la búsqueda y nos deja incompletos.

Resulta primordial ubicar como constante discursiva el permanente balance ministerial, presente fundamentalmente en el discurso histórico y en algunas prácticas administrativas que aparecen en el etnográfico, pues es de suma importancia a la hora de caracterizar la cultura escolar. La escuela permanentemente acumula papeles y cifras como lo ha hecho la historia educativa del país, pero este rasgo no deja muchas huellas en la efectividad de la escuela. Ya es tradición, además que la escuela siempre se aboque a las reformas curriculares centrándose en su diseño mas no en su aplicación. Así, lo muestra también claramente el discurso etnográfico.

Al quedar descubierto lo que dice el discurso histórico respecto, específicamente, al eje cuantitativo, quedó identificada otra de las características propias de la cultura escolar. Cada acción queda desarticulada de la anterior, en la que pareciera que la relación presupuesto-productividad en término de matrícula, desertores, repitiente es directamente proporcional o produce una correlación en positivo por obra y arte de la inversión o de la divinidad. En consecuencia, este discurso responde a la burocratiza-

ción de la escuela, a su práctica permanente de entrega de recaudos, de estadísticas, de la organización escolar en la que cada año se relaciona importantes indicadores como cantidad de recursos humanos con el número de matrícula, matrícula inicial y matrícula final, para calcular cuántos se quedaron en el camino o cuántos quedaron fuera; todos hemos estado entrampados en la cultura de la escuela centrada en lo administrativo, el papeleo, la lista de los que entregaron o no, único indicador para que una escuela esté o no en la lista roja o en la verde; todo esto sin que se haga alusión a la efectividad de la escuela, al significado que tienen las cifras que se entregan, a cómo revertir el resultado de esas cifras en el caso de que no hayan sido muy felices y, en definitiva, sin que la escuela concilie la necesaria actividad administrativa con la pedagógica, mejor sería decir, con la actividad formativa, la cual debería ser su razón de ser.

Quiere decir entonces que uno de los rasgos de la cultura escolar es que *la escuela se ha convertido en centro de la administración de los resultados, que dan cuenta de la inversión que ha realizado el Estado en términos de indicadores cuantitativos*. Característica que no sorprende, tomando en cuenta que resulta coherente con la lógica del pensamiento positivista y moderno en la que la escuela ha sido entrampada. El Estado viste con el disfraz ideal lo que espera de la escuela, cuando define lo que espera de la educación en sus documentos curriculares, pero no se da cuenta la cultura que propicia. El estado nacional, bajo una racionalidad formal burocrática (estatal-moderna), acoge a la escuela como uno de los más importantes apa-

ratos ideológicos del Estado, pues se comporta como un elemento reproductor, regulador y represor de una sociedad. (Althusser, 1977).

Es importante notar que justo el contenido del discurso histórico que hemos revisado fue realizado gracias a los directores de las escuelas, de los supervisores, de sector y de distrito, de las diferentes coordinaciones y direcciones de las zonas educativas de los estados y del Ministerio de Educación en el nivel central; todos han sido receptores, acopiadores y procesadores de la información que ha constituido este discurso, el cual significa lo que en realidad es la educación y la escuela para los actores políticos y para los profesionales de la educación que como es lógico responden a lo que se espera de ellos como cuantificadores. Terminamos en una especie de juego de video en el que cada gobierno pasa de un nivel a otro superando los obstáculos y alcanzando mayor puntaje en cada estación. ¿Para qué?, para exhibir el número logrado, ¿por el goce de acumular, de contar, de avanzar en el *score* sin importar la evaluación cualitativa del proceso?

No digo que las estadísticas dejan de ser importantes, pero los recaudos no se depuran, se repiten datos, se gasta tiempo escolar valioso llenando papeles que recogen la información en forma muy poco eficaz y sin que tengan un destino transformador, dirigido más que a la matrícula y cobertura a la calidad en cuanto a la posibilidad de formar buenos lectores o hábiles matemáticos, científicos, artistas, la inserción de las personas a la sociedad como productor económico y cultural y sobre todo, que

las personas se formen para que puedan tener calidad de vida en armonía con su entorno. De esto debería tratar la importancia de asistir a una escuela.

A la par de esta desilusión, se hizo presente la lucha, construcción y estabilización en nuestras sociedades de modelos democráticos que sustentaran la libertad, equidad, participación y justicia, sucedidas en sincronización con la profundización en el campo educativo de una perspectiva humanista. Paradójico ¿no?, desarrollo de sistemas socio-políticos cada vez más democráticos y paralelamente desarrollo de teorías de la educación cada vez más humanistas y la consecuencia de esta historia: cuentas de la inversión, de la aplicación del servicio y de la cantidad de reformas de los diseños curriculares. En otras palabras, el resultado de la exigencia en cada estación, debería ser lo que esto ha significado para la movilidad social, para el desarrollo humano del país, para la mejora en la calidad de vida de los venezolanos, para el desarrollo potencial de cada persona en el marco de su equilibrio bio-psico-social y espiritual. Con la suerte de que sea lo que haya hecho la escuela para influir en estos indicadores cualitativos, estos no dependen sólo de ello, Venezuela con sus culturas locales, regionales, con la familia, con los avances, comunicacionales y sociales, con la vida ha salido mejor librada a lo que hubiera sucedido si lo que somos estuviera determinado a la "formación" que ha impartido la escuela según los pocos informes de diagnósticos superficiales que conocemos.

Todos los procesos de transformación ideológica y conceptual que se originaron en la historia han sido comunes en la educación latinoamericana y aunque marcan un paso bien significativo: "atribuir sentido a la educación por su importancia directa para las personas y no solo por la importancia indirecta, a través de sus contribuciones a la economía, a la política, y a la integración y cohesiones sociales" (Braslavsky, 1999, p. 26), no han influenciado lo suficiente la cotidianidad de la escuela, pues en ella, insistentemente, se cuentan los alumnos, atendidos y el número de días trabajados y desde afuera los representantes del Estado que estén de turno, su inversión y "productividad". La escuela se ha convertido en el contador para realizar el balance ministerial estimando presupuesto, haciendo contabilidades y realizando liquidaciones, midiendo en lugar de evaluar avances, de buscar reales expresiones de la formación que se le adjudica como principal misión a la escuela. ¿Para qué entonces esperar lo que a la hora de la verdad no se le propicia ni se exige?

Muchos de los personajes referidos en la historia defendieron con argumentos sensatos la cuantificación de totales y los balances numéricos; quién puede negar que a mayor número de recursos humanos y económicos, a mayor cantidad de escuelas y de alumnos, que a mayor número de reformas educativas y de talleres de implementaciones de los planes de estudio, se muestra la preocupación y esfuerzo, el interés por la educación impartida en la escuela. Pero cuando los recursos no se destinan al seguimiento y acompañamiento de los procesos, cuando no se idean procesos de selección y formación idóneos

para una labor tan trascendente como la educación, cuando lo que importa es los días laborados y no lo que se hizo en esos días, ¿cuál es el balance real que se puede hacer? Elementalmente, a duras penas, solo un balance ministerial, razón por la cual en la cultura escolar se evidencia justamente un buen tiempo de la jornada escolar utilizado en papeleo y mediciones. Ante esto, sabemos los que habitamos la escuela, que es necesario que esto sea objeto de discusión que se sistematicen cuántos son y el tipo de recaudos que son solicitados, que observemos cuáles son necesarios y cuáles no, que racionalicemos y reduzcamos este esfuerzo a lo que verdaderamente puede ser útil. Ya no podemos seguir como autómatas repitiendo prácticas sin que nos pronunciemos e incluso nos organicemos para hacernos más eficientes ante esta invariable exigencia. También, es importante, aunque nadie nos lo solicite, que el diagnóstico e informe final de cada año nos cuestione, nos reformule y nos dé perspectivas para lo que debemos hacer en nuestra escuela.

La escuela: espacio para el currículo como salvación

Mientras se va desarrollando el discurso teórico, las máximas técnico-científicas y las utopías, estas se hacen insumo para el discurso político-legal, que inmediatamente se instituye como fundamento del currículo. Por esa razón, fue una constante del discurso histórico, la tendencia a las reformas educativas centradas en las reformas curriculares. Ellas mantuvieron una perseverancia en actualizar y modernizar, a pesar de que siempre fue discutible la validez de cada intento, sin haber logrado mantener en el tiempo una vigencia firme y convincente,

mucho menos modelos de evaluación curricular lo suficientemente serios como para describir, interpretar, reflexionar y reorientar su validez y pertinencia. A pesar de las continuas reformas, tal como lo señala Casado (1997), "la mayoría de las opiniones de quienes abordan el tema educativo coinciden en afirmar la baja calidad de la educación, identificada principalmente por su falta de pertinencia social, cultural y económica". (ob.cit., p. 81)

Hemos tejido en el discurso histórico una breve reseña de las reformas curriculares que hasta ahora se han dado en el país y que ratifican la disertación que acabamos de plantear en lo relativo al discurso teórico. Esta referencia es obligada debido a que desde el área de conocimiento curricular se cree que el currículo permite comprender la vida escolar puesto que cuando se institucionalizó la responsabilidad social de la educación en la escuela, el currículo significó una lista de contenidos y posteriormente una lista de actividades, realizadas en la institución escolar. En el transcurrir del tiempo, la evolución del currículo y con ellas los objetivos, utopías ideológicas y políticas-sociales se quedaron por un lado, y la praxis (parte constituyente del currículo), se quedó por otro, poniéndose una máscara para disimular esta escisión, cambiando terminologías y los formatos necesarios para las exigencias de la administración escolar y recitando las nuevas configuraciones curriculares de cada época para atender a un principio de modernización que lamentablemente no se respira en el espíritu de la escuela. Mientras tanto las prácticas escolares permanecen congeladas en el pasado, deterioradas inclusive.

Por otro lado, conviene traer a colación las ideas de Doll (1974) que desde ese tiempo ya advertía que el mejoramiento del currículo desde el punto de vista histórico, no tiene una evolución cronológica, puesto que procedimientos antiquísimos (y no por ello desdeñables) son usados en el presente por muchos maestros realmente considerados innovadores. Es el caso de algunos elementos de la *Didáctica Magna* de Comenius (1986) que nunca perderán vigencia. Así, también sucede que propuestas didácticas innovadoras del presente son en realidad del pasado, las cuales han sido llevadas a la práctica por lo que se pudieron sistematizar los procedimientos y afinar para el futuro. En este caso, podemos referir como ejemplo a la Pedagogía por Proyectos, que aunque en la actualidad representa la modalidad de planificación más innovadora porque responde a los retos contemporáneos de la complejidad en cuanto al tiempo didáctico, concepción de currículo abierto y a la contextualización de los saberes, tiene su origen en Dewey (1859), quien señalaba que para aprender algo, el alumno debía hacer o realizar algo. De allí surgió el “método de proyecto” a partir de una situación real sugerida por el educando.

La concepción de currículo subyacente en cada uno de los cambios que se ha dado en el proceso de “mejoramiento” del currículo, varía a través del tiempo en relación con las transformaciones sociales y al enfoque originado por el desarrollo de las ciencias y las reformulaciones continuas de los fines y objetivos de la educación. Todo el proceso evolutivo del currículum que se evidencia en las múltiples reformas curriculares sucedidas en el país,

supuestamente se deben a las más crecientes y urgentes necesidades que el desarrollo científico-técnico-político-social-cultural y económico plantea a las sociedades. No obstante, estos cambios también dependen de los planteamientos educativos del momento en el área de la educación en el mundo, desde el momento de la independencia hasta hoy, esta invariante se hace presente. A lo largo de la historia se evidencia también que las reformas no surgieron de las masas, sino en el seno de las oficinas ministeriales; en la de 1986, cuando se refiere la consulta de diferentes áreas disciplinares, tales como economistas, médicos etc.; en la de 1996 se señala una amplia consulta a los docentes, iniciándose una transformación al menos en el modelo del diseño curricular, hacia un mayor acercamiento entre la teoría y la práctica. Llama poderosamente la atención que dentro de la revolución educativa que se gesta en la actualidad, en el marco de la Educación Bolivariana se comienza a hablar de discusión curricular, racionalización del currículo, construcción colectiva del proceso curricular. Por lo tanto, se espera que no sea necesario decretar, ni implantar un nuevo currículo, de lo contrario esa intención quedará desvanecida.

De tal manera, que la discusión curricular debe superar la trampa de lo viejo y lo nuevo, llevándonos a centrarnos en lo didácticamente eficiente lo que implica asumir el mejoramiento del currículo, partiendo de su definición como ambiente en acción, implica la aplicación de ese currículo en la realidad escolar. Hemos visto que en el discurso histórico al hablar de currículo, en realidad se está hablando de la representación gráfica o abstracta de una

realidad imaginada de los factores y elementos del currículo, “el mejoramiento del currículo como una simple revisión de los programas de estudio, que contemplaba la inclusión y supresión de materias y la creación de nuevos cursos” (Doll. 1974, p. 15). Entonces, ese mejoramiento del currículo que hemos visto en la historia resulta ficticio, puesto que el currículo debe trascender a la planificación, a la acción y a la evaluación permanente. Este proceso de mejoramiento del currículo como un proceso sistemático de acción-reflexión-acción-replanificación continua, se encuentra ausente. Por el contrario, en la medida que se fue modernizando y hasta postmodernizando el currículo con lo de la transversalidad, la globalización, la brecha entre el diseño y la aplicación del currículo se ha hecho insalvable. Ahora, según León (2004):

Ha llegado el momento. El enfoque ha cambiado. No es necesario que desde las más elevadas esferas de la conducción educativa se dé la orden. Estamos construyendo un marco diferente de la Política Curricular. Este proceso conlleva a la formación de líneas y fases que orientan el trabajo pedagógico a desarrollar, lo que producirá una metodología de construcción curricular multicontextualizada, propia y adecuada a las exigencias del país, con reconocimiento del acervo pedagógico autóctono enmarcado en el pensamiento universal con énfasis en el latinoamericano, que conlleve a la producción teórica, con el consiguiente aporte del conocimiento, respuesta a la necesidad social. (ob.cit., p. 18)

Es a nosotros los hombres y mujeres de carne y hueso que estamos en la escuela a quienes nos corresponde hacer los cambios del currículo, a quien nos corresponde superar las prácticas descontextualizadas, mecánicas, planteadas desde un aprendizaje memorístico y nada significativo, lejos de los fundamentos y la visión que se ha planteado el Estado venezolano para la construcción del currículo con participación de todos.

Por ello, la participación es un proceso loable, indudablemente, y necesario para la transformación educativa, pero debe pasar por un tamiz, difícil y con posible doble perjuicio por el problema del "poder" de decidir los criterios. Es decir, en el entendido de que el curriculum no es en realidad un conjunto de enunciados normativos sino una práctica en los ambientes de aprendizaje, sabemos que en la participación de "todos", también encontraremos maestros conservadores y a la hora de su práctica, terriblemente repetitivos. De tal manera, que la idea es aprovechar las experiencias exitosas, el proceso desarrollado en la práctica ejecutada que propicie la participación, promueva el reconocimiento que sirva de ejemplo a otros, promueva los talentos anónimos que no aparecen en las evaluaciones, en las investigaciones, que están por allí ocultos, pero aparecen cuando cuentan las microhistorias, los aprendizajes otorgados por nuestros recordados maestros, siempre en nuestras vidas personales aparecen esas historias, en las anécdotas familiares: la música clásica que el maestro Loreto ponía en los recreos, los retos y las conversaciones de la maestra Susana, los aprendizajes significativos de biología a la orilla del río de la maestra

Carmen, la insistencia de Yelitza en conocer el parque de la Loca Luz Caraballo, porque la única maestra que llegó a tener cuando niña, era andina y le contaba todas las historias de esas tierras, en fin, la boleta del año 1941 que nos daba cuenta de los valores arraigados en la educación y los maestros de entonces.

Desde esta perspectiva, reconstruiríamos el pasado, no solo con los actores que quedan referidos en la gran historia, sino con todos los actores; ello demanda un espíritu crítico, que propicie la evaluación formativa, que anime, que denuncie la indiferencia y mediocridad con que se responde a la política de la participación en muchos de los espacios que se suponen deben propiciarla como las escuelas, las comunidades, las familias y las universidades.

Esta idea de “participación” está planteada desde la reforma de 1996 con el Proyecto Pedagógico de Aula, los Gobiernos Escolares y las Asociaciones de Padres y Representantes y la consideración de las instancias regionales y locales del currículo, pero los instrumentos de operativización y control fallaron sin lugar a dudas. Aunque ahora se hayan activado y aplicado nuevas formas de participación, estas deben estar en permanente revisión e innovación porque dejarse llevar por un optimismo falso, que juega a una corresponsabilidad colectiva, que puede en realidad quedarse en camino o engavetada, puede ser nefasta para el momento crucial socio político que vive el país.

Al parecer, el modelo curricular que se pretende desarrollar actualmente en el país parece una combinación

entre el modelo interpretativo cultural y el modelo socio-político. León (2004) nos explica estos modelos de una forma bien precisa; en cuanto al modelo interpretativo cultural, nos dice que también puede recibir el nombre de reconceptualista, interpretativo e interpretativo-simbólico. Así, un currículo basado en este modelo, se centra en el desarrollo de procesos por encima de los contenidos, por lo que estos se presentan en forma de problemas a resolver, desde una perspectiva constructivista y significativa. De allí que también se plantea la evaluación por procesos, cualitativa y fundamentalmente formativa. En conclusión, este modelo considera el currículo abierto, flexible y contextualizado, por lo que el docente cobra un papel importante pues el currículo depende de él, de su pensamiento crítico, de su rol como investigador sobre la acción que implica la reflexión, elaboración y diseño de su propia práctica. Algunos de sus principales exponentes son: Walker, Shubert y Shubert, Schwar , Eisner , Gimeno y Marsh. (León, 2004)

El modelo socio-político, por su parte, también se conoce como el modelo de la pedagogía crítica, foco del modelo socio-crítico. Plantea una recontextualización socio-crítica del currículo, el desarrollo de valores como el cooperativismo, la solidaridad, la emancipación a partir de las críticas a las ideologías dominantes. Postula que la relación teórico-práctica es dialéctica, por lo tanto se influyen mutuamente por lo que se espera que el docente, también como en el modelo anterior, sea un investigador en el aula, reflexivo, crítico, comprometido con la vinculación del aula al contexto socio-político. Por tanto, la pe-

dagogía y la evaluación se basan en la negociación, en la dialéctica, la etnografía, el estudio de casos, la triangulación y multiangulación. En suma, este modelo plantea como fin de la educación la transformación social, más allá de la descripción, por lo que los participantes del proceso deben partir del análisis crítico y dar como resultado la construcción de teorías. Sus exponentes fundamentales son: Ander-Egg, Carr, Kemmis, Grundy, Bates. (ob.cit.)

Cualquier racionalidad se agobia ante la profunda complejidad que implican estos modelos. Parecieran inalcanzables, pero es lo que está planteado, sobre todo cuando se observa el contexto socio-político que vive el país, que vive Latinoamérica, que vive el mundo, hasta las ciencias. Las realizaciones de estos modelos tienen que ser aproximaciones sucesivas, no podemos esperar realizaciones acabadas de la noche a la mañana, porque no contamos con la escuela, con los actores, con los docentes, como uno de los actores claves, ni con los padres, ni con las comunidades que exigen una visión participativa, abierta y construida sobre la acción.

No volvamos a creer, como a lo largo de la historia se ha creído, que la mera declaración de los ideales, de los objetivos y de las políticas públicas educativas es suficiente, tampoco esperemos transformaciones rápidas. La escuela tiene en este momento histórico uno de los desafíos más exigentes que haya tenido; en ella se centran las principales funciones de estos modelos, es la llamada a desarrollar los procesos de reflexión sobre la práctica educativa. No obstante, el sistema debe asumir con co-

herencia las acciones que demanda el devenir curricular que se ha asumido con acciones contundentes en factores claves para la participación y la transformación; entre muchos destacan: la selección e ingreso de los nuevos docentes asumido hasta este momento por el mecanismo de los interinatos sin evaluación continua, derrocando los avances que se habían dado en este sentido, aun cuando estos concursos de oposición estuvieran mal aplicados y corrompidos. También debe propiciar la exigencia de un perfil del egresado acorde a las demandas, a las instituciones formadoras de los futuros docentes, el incremento y formación de directores e integradores para que cumplan con la labor de evaluación formativa, acompañamiento y control que se amerita urgentemente por encima de la labor administrativa y burocrática que han cumplido hasta ahora.

La historia de hoy será leída mañana. Ojalá no nos volvamos a encontrar con la misma historia que leímos en estos discursos y que tanto nos dijo, significó y advirtió sobre lo que somos y sobre lo que es la cultura escolar. En esa historia, cualquiera que sea, nos estaremos leyendo y eso no lo podemos perder de vista.

3. EL PODER DE COACCIÓN EN LA CULTURA ESCOLAR

El rasgo que aparece con más frecuencia, como constante en los diferentes discursos en los que estuvimos hurgando elementos que caracterizaron la cultura escolar, fue el poder y la coacción. La escuela, históricamente, ha constreñido, regulado y determinado la conducta de sus actores constitutivos.

Este elemento distintivo tiene mucha fuerza, por tanto amerita que nos dispongamos a hacer un ejercicio interpretativo también de mayor profundidad y que podamos movilizar nuestra dimensión ética, pues en la escuela está en juego ante este hecho frecuente, la subjetividad y dignidad del ser humano, su cuidado, equilibrio y salud individual y social. Los niveles de interpretación resultantes nos llevaron a reconocer *la escuela como un espacio para la violencia y como espacio de conquista, colonialismo e imperialismo.*

La escuela: espacio para la violencia

La escuela crea mecanismos de reproducción del orden social del conocimiento, cuando predetermina qué pueden saber unos y otros, por considerar a unos capaces y a otros no, de adquirir determinado conocimiento. Esta manifestación de poder es ampliamente estudiada por los dos principales sociólogos de la educación, Bourdieu (1977) y Bernstein (2000), para quienes el interés funda-

mental fue establecer una conexión entre las relaciones de clase, el macropoder y los microprocesos escolares, a partir de la comprensión, las prácticas escolares y los procesos de reproducción; al respecto, comenta Bernstein (2000):

Tenemos muchos estudios que muestran la función de la educación en la reproducción de las desigualdades de género, raza, de religión y de los espacios escolares. Estos principios se han visto sometidos a numerosas discusiones, incluyendo al papel que legitima algunas identidades y deslegitima otras (ob.cit., p. 32)

En definitiva, el conocimiento en el campo de la pedagogía, tal como cualquier acción humana, queda a merced del poder/control porque el concepto de disciplina, asignatura, materia, contenidos, en fin, todas las categorías de palabras presentes en la escuela que refieren al conjunto de conocimientos, de creencias, rituales, órdenes, obediencias y líneas de trabajo, significan formas de control mediante las cuales se reproduce una forma desigual del saber/poder que legitiman los principios culturales dominantes. Resultó interminable la lista de manifestaciones del poder que se dan en la escuela, ella misma lo significa todo, no hay nada más que decir al respecto, la cultura del sistema escolar contiene una moral discursiva que clasifica, selecciona, disgrega y controla.

Asimismo, la representación del poder que ejerce la escuela (y la familia), microsociedades que tienen mucho

que decir de la sociedad en que vivimos, en cuanto a la relación “débil”- “fuerte”, queda manifiesta en la atribución que se le ha encomendado: “disciplinar” a los ciudadanos, en el que el término disciplina recupera el significado designado en el siglo XIV, como fue empleado para flagelar y mortificar (García, 1999). A lo largo de la historia escolar, la disciplina ha sido una forma de dominación a través de la imposición de una relación de docilidad-utilidad, de allí que Foucault (1997) compare a la escuela con una cárcel en la que pareciera que un ángel castigador estuviese en vuelo constante para calificar, clasificar y castigar. Con relación al castigo, esta analogía puede extenderse hasta panoramas inaceptables, tal como sucedió en la historia penal del delito, el castigo escolar pasó del *cuerpo* al castigo del *alma*.

Ya lo dijéramos, una de las constantes más frecuentes en la mayor parte de los discursos fue la escuela como espacio para ese poder que niega, coacciona, impone y violenta. Un paseo por cualquier escuela, una mirada de ella como discurso, explorando lo que nos significa su espacio, decires y haceres, nos llevaría a encontrar montones de niños expuestos a prácticas educativas que paralizan, entrenan, oprimen y alienan. Lo vimos claramente en el discurso etnográfico: aulas con pizarrones llenos de cuentas y copias, cuadernos repletos de planas y el desarrollo de las famosas exposiciones cargadas de reiteraciones sin sentido, son el denominador común, salvo contadas excepciones, de cualquier tipo de escuela: nacional, privada, estatal o municipal, aunque algunas luzcan llenas de colores y otras grises. El látigo con el que se impide

todo es cruel. Así también, lo simboliza el discurso artístico, específicamente el cuento “El árbol terminantemente prohibido” de Reyes (2000), resulta elocuente.

En mi colegio hay muchas cosas terminantemente prohibidas. No se puede traer radios ni zapatos de colores. Tampoco se puede usar las medias por debajo de la rodilla ni la falda por encima de la medida. Está prohibido subirse a los árboles, hacer guerra de agua, dejar comida en el plato, pintar en el tablero, leer comics. Reírse en la clase, etcétera, etcétera. (ob. cit., p.25)

La gran cantidad de eventos que nos refieren los *mecanismos de dominación y regulación de conducta* para imponer el ejercicio del poder en la escuela, coincide con una gran cantidad de experiencias que hemos evidenciado a lo largo de tantos años de estancia en la escuela. Una de ellas sucedió cuando todavía de estudiante disfrutaba de la algarabía con que los niños salen al recreo, y una voz estridente a mi espalda les advertía en tono amenazante: “Van a salir al recreo, muy bien, pero tienen prohibido llegar sudados”. El segundo fue ya en el ejercicio profesional cuando entré a calmar a los muchachos de un aula que se había quedado sin la maestra por unos minutos. El escándalo que se armó fue como el que desata un globo cuando lo dejas suelto y el aire se escapa. Al verme entrar, la maestra del aula retornó y gritó: “vamos a ver quién gana, vamos a ver quién vuelve loco a quién, vamos a ver

quién puede más”, tomó un borrador de pizarrón y comenzó a sonarlo fuerte en un estante. Todos atemorizados se silenciaron, la maestra continuó causando el ruido estruendoso por largo rato, presa de su ira. Al finalizar les dijo “Ahhh, ¿les gustó?”.

Como vemos este “ejercicio del poder” tan teorizado en la sociología escolar, sigue castrando al cuerpo y a la posibilidad de pensar y la realización de la condición ética de los sujetos desde su entendimiento. Sin embargo, también es una muestra de cómo la escuela es un espacio patologizante, en el cual la maestra es una víctima más.

Dentro de la gama de discursos utilizados como corpus para realizar esta investigación, todos partes constituyentes de la cultura escolar, ninguno, como ya lo anunciáramos, estuvo tan cerca de la escuela, del aula, como el discurso etnográfico. Muy cerca de su cotidianidad, de su vital y a veces trágica existencia, en él se destacan formas de coacción despiadadas, válidas de igual forma en el discurso artístico y en el ensayístico. Si alguna constante discursiva se sostiene a través de la saturación de evidencias en los discurso, es, sin lugar a dudas, esta. En el tiempo de los abuelos se usaba la regleta y los patios con zonas llenas de piedras destinadas a arrodillar al infractor, ahora el castigo es ejecutado por el rostro del director, la altura del maestro, la indiferencia, la agresión institucional de nuestras pobres escuelas que atenta contra todos los derechos del niño y el adolescente y actúa con profundidad sobre el corazón, el pensamiento y la voluntad.

Solo basta la “señalización” entre el que impone la dis-

ciplina y el que está sometido, no se trata de comprender la orden sino de percibir la señal, mándese lo que se mande, la obediencia es rápida y ciega. Solo basta una señal: campanas, palmadas, gestos, miradas para que el individuo acate la norma. (Foucault, 1997). De manera que se puede afirmar, exagerando o asumiendo el riesgo de toda generalización, que la escuela trabaja por la "idiotización funcional" de sus alumnos y todo el mundo sucumbe a esta triste encomienda porque está soslayada en el sueño del derecho a la educación, el encuentro con el saber, del desarrollo pleno, de la movilidad social, de la felicidad, de la libertad. Todo sistema político y social ejerce.

...el funcionamiento de un poder... sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general, sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. (ob. cit., p.36)

Oímos, con frecuencia, que este comportamiento de la escuela se justifica por la descomposición social en la que estamos, causantes de un nivel de agresión que de alguna manera exige poner mano dura. Esta evidencia deja claro que no han servido de mucho los cambios promulgados en las legislaciones a nivel mundial en torno a la infancia y a la adolescencia; se sigue viendo a los niños, niñas y adolescentes como infractores y no como sujeto

de derechos y deberes capaces de ejercer su condición de persona y de ciudadano. Tampoco se tiene la posibilidad de reflexionar el quehacer del entorno escolar y cuáles pueden ser las posibles causas que desenlazan comportamientos inadecuados que ameritan control, que generan mecanismos de resistencia en los estudiantes, la rebeldía la más tangible, la sumisión, aunque a veces imperceptible, la más devastadora.

La infancia permanece metida en caracoles oscuros imaginando lugares vivaces, despiertos, activos, que les permitan explorar y cuestionar el mundo. A veces aprovecha o espera un ratico que la maestra salga o se distraiga con alguna de las frecuentes interrupciones que se dan en el aula. En ese instante florece la condición humana: conversan, se cuentan, negocian barajitas, discuten, comparten, pelean... Por el contrario, el resto del tiempo, contestan exámenes sin entender en muchos casos ni las propias respuestas, hacen planas y copias, pasan al control de la lección, "leen" mi mamá amasa la masa en la sala, sacan cuentas, el mínimo común divisor, hacen exposiciones acerca de culebras que se le ensancha el esófago gracias a que tienen la mandíbula suelta, pero no saben qué es esófago, ni mandíbula, ni activan estrategias de predicción. En fin, aprenden con la boca y con la mano, pero no con sus pensamientos y sus sentimientos.

La escuela: espacio de conquista, colonialismo e imperialismo

No podemos perder de vista que la educación social y escolar es de fundamental significación en el proceso de

desarrollo de un país y de la humanidad, en tanto la educación acontece en un contexto histórico social y cultural que permite el máximo potencial del sujeto en interacción con los otros. Sin embargo, en este proceso están involucrados múltiples factores que muchas veces se convierten en elementos que generan una lamentable exclusión, como otra variante de la violencia. La terrible reacción de una sociedad es pensar que ante la dificultad de lograr los parámetros que en etapas sucesivas debe alcanzar cada alumno como medida de ese proceso educativo en la escuela, el joven deba ser excluido. Son frecuentes los comentarios, "quien no sirve para estudiar que haga otra cosa", "si no pasa este grado se va", "si su perfil es distinto al establecido debe segregarse", todos puntos de vista que dejan de reconocer la educación como un continuo humano y un derecho universal para todos que va más allá de una certificación, del triunfo o de un empleo.

La escuela excluye permanentemente cuando no flexibiliza sus reglas según las características culturales de su entorno. Ejemplo concreto de ello es cuando en la escuela urbano-marginal se rechaza la entrada de los representantes por "mal hablados, chanclutados o inmorales", o cuando los niños de una zona rural son devueltos por la falta de uniforme o retirados por el cumplimiento del horario en la época de cosecha.

Ante situaciones como estas, los niños podrían afirmar: "Señor, no quiero ir más a la escuela de ellos", como escribe el poeta Guy Tyrolien, en su poema "Plegaria de un niño negro" (1943):

“Señor, estoy muy cansado.

Nací cansado.

He caminado mucho desde que cantó el gallo
y es muy alta la colina que lleva hasta la escuela.

Señor, no quiero ir más a la escuela de ellos.

Haz, te suplico, que allí no tenga que volver.

Quiero ir tras de mi padre por los torrentes frescos
cuando flota aún la noche en el misterio de los bosques
donde se deslizan los espíritus que el alba viene
a ahuyentar.

Quiero ir pies desnudos por los rojos senderos
que arden al sol del mediodía,

quiero dormir mi siesta al pie de los cargados mangos,
y despertarme

cuando muge allá abajo la sirena de los blancos
y las fábrica

sobre océano de cañas

como barco allí anclado

vomita en el campo su cargamento negro...

Señor, no quiero ir más a su escuela,

Haz, te suplico, que allí no tenga que volver.

Ellos dicen que es preciso que un negrito allí vaya
para volverse igual

a los señores de la ciudad

a los señores como debe ser.

Pero no, yo no quiero

volverme, como dicen,

un señor de la ciudad

un señor como debe ser.

Prefiero vagar por las refinerías
donde hay sacos repletos
que infla un azúcar moreno como mi piel morena.
Prefiero en la hora en que la luna amorosa
Habla bajo al oído de los cocoteros inclinados
escuchar lo que dice la noche
la voz quebrada de un viejo que cuenta mientras fuma
las historias de Tigre y del Tío Conejo
y muchas otras cosas
que en los libros no están.
Los negros, tú lo sabes, demasiado han trabajado.
¿Por qué además toca aprender en los libros
que nos hablan de cosas que no son las de aquí?
Y además es muy triste su escuela
triste como
esos señores de la ciudad,
esos señores como debe ser
que no saben ya danzar en las noches de luna
que no saben ya andar en la piel de sus pies
que no saben ya contar cuentos en los velorios.
Señor, a su escuela ya no quiero volver.”

La cultura escolar viene con muchos años de tradición en mecanismos de colonización, de dominación, de repetición mecánica, de falta de pertinencia en los aprendizajes y de realización de rutinas negadoras de la creación, la participación y el diálogo. Esta aseveración es una realidad que amerita tiempo y sostenida lucha para que podamos propiciar los cambios necesarios. El desarrollo de procesos sociales no son “suiches” que se pasan, ni

decretos que se imponen, por el contrario, ameritan vida, realizaciones, contradicciones, caos, comienzos, cierres y existencia. Lograr una escuela inclusiva no será nada fácil.

Sabemos que nuestros pueblos sufrieron un proceso de colonización en el que se impuso por dominación otra cultura, que en nombre de la "civilización" se legitimó, desconociendo las diversidades y construcciones culturales que se habían realizado en los sometidos. Por tanto, la cultura escolar en la que se pretende "impartir" educación, lo que en realidad fecunda es la continuidad de los criterios impuestos por el colonialismo: la acción civilizadora que impone valores y saberes de otras culturas sin tomar en cuenta, e incluso descalificando, la cultura propia, la que se ha construido en la relación de la persona consigo misma y con su entorno ecológico, histórico y social. En fin, se desconoce como contenido el enseñar nuestro acervo; por lo tanto, se niega no solo la cultura, también la subjetividad y el aprendizaje que conforma a cada quien.

El gran imperio de la escuela despoja a las almas vulgares de todo lo que las constituye para poder conquistarlas con la "evangelización" y las creencias de mundos desconocidos e inasibles, que, estamos de acuerdo, se deben conocer desde la interculturalidad, pero que no nos pertenecen. La cultura dominante occidental cargada de sus saberes disciplinarios, enciclopédicos y científicos se imponen, sin reconocer identidades, sin tomar en cuenta las diversidades, las multiculturalidad contenidas en una identidad compartida, por tanto, se imponen tradiciones reiteradamente que generan actores rutinizados y negados.

Esto deviene, según Esté (1999 a y b) y en ello estamos de acuerdo, en una pérdida de dignidad, por cuanto no somos tomados en cuenta como diversidad, sino como incorrecciones a modificar, a pulir, a rehacer, haciéndonos sentir vergüenza de lo que somos e impidiendo la realización personal y social del hombre venezolano, latinoamericano. Por lo tanto, la escuela y la educación no están al servicio de la cohesión social, en la que conviven las intersujetividades en una acción dignificadora que permita la construcción de valores y saberes de nuestra cultura, sin que ello implique el desconocimiento de otras. Subsiguientemente, la escuela que desconoce esta condición seguirá repitiendo las prácticas colonizadoras e imperialistas mientras tampoco entienda que ellas están determinadas justamente en esas mismas prácticas que se han repetido en nuestra historia socio-política.

Hacer una aseveración como la anterior, e ilustrarla, implica conocer los procesos que principalmente han caracterizado nuestra historia: la conquista, el colonialismo y el imperialismo. Esa historia que afecta inevitablemente nuestro devenir, reclama nuestra mirada para entender por qué hoy la escuela niega lo que somos y, como ya habíamos dicho, reitera los procedimientos propios de la colonia y los imperios y afecta todos los sectores de la sociedad; tenemos como resultados las culturas aborígenes a punto de desaparecer por los sistemas de dominaciones que han persistido, la pérdida de nuestros recursos, de nuestros espacios geográficos, de identidad, de subjetividad, de pertenencia, el surgimiento de sincretismos, resistencias y las mezclas que nos constituyen. Complejo

caldo histórico-cultural que así como ha influido en la pobreza, la calidad de vida y la salud, determina lo que la escuela es hoy. Determinismos culturales que deseamos superar, siempre hay cosas que no funcionan, hay problemas en la escuela que queremos resolver, pero estos también dependen de los símbolos y significados compartidos. No siempre relacionamos con la escuela, toda esta historia de la conquista, el colonialismo y el imperia-lismo, por la España monárquica primero, y por el imperialismo de las grandes potencias, posteriormente, pero sin duda es necesario hacerlo.

Las condiciones a las que hemos permanecido atados impide, por una parte, la realización, y por la otra, una dependencia imperialista, a unas relaciones de dominio en el que el poderoso nos reduce a su condición. Somos producto de un proceso de colonización que va desde la colonización de rapiña, la agrícola y la industrial. En cada tiempo se viste de otro color, pero sigue desbastando, negando e impidiendo el desarrollo cultural de nuestros pueblos.

El coloniaje penetra a una sociedad y a cada uno de los integrantes, hasta el punto de provocar en ellos una ruptura de su condición, una ruptura de su cuerpo. El hombre se escinde y resulta entonces cada vez menos apto para la comprensión por sí de su entorno y por tanto, más dependiente de una suerte de verdad revelada, que le vendrá por las vías usuales y transitadas por el poder, cada vez más frecuentes en los ámbitos de la racionalidad. (Esté, 1986, p. 103)

El país ha estado sumido en una entrega colonial en la que hemos perdido la dignidad, no nos sentimos capaces, dependemos del poder, de la dádiva, estamos penetrados en toda acción y producto. Nuestra cultura diversa en lo histórico, social, cultural y ecológico se ha olvidado de su particularidad. La escuela no escapa de esta condición. Así el colonizado “no lo persigue la idea de construir caminos. Para él todos los caminos están hechos, todas las preguntas están respondidas. Se trata solo de aprender. La vida no es una aventura, es solo una fidelidad” (Esté, 1986). Por el contrario,

La dignidad es la convicción, la seguridad social e individual, de la capacidad para emprender. Estado de dignidad es la circunstancia en la cual el hombre se siente integrado y tiene conciencia de su integración. (...) Una fuente de dignidad es sentirse parte de una historia de hombres como los que han acometido empresas y han producido cultura. (ob.cit. p. 49)

La escuela se niega a entender que podemos producir cultura a partir de lo que se ha sido, de lo que se tiene en lo inmediato y cotidiano y de la identificación que se encuentra en el pasado, en la inmediatez y en la cotidianidad. Debemos significarnos, construir símbolos para comunicarnos, mientras más nos dignifiquemos más nos significaremos.

Nuestra cultura entra en el juego de la dignificación porque nos dignificamos con lo que somos; pero, ¿qué

somos? Resulta sumamente complejo, somos mezcla e hibridación, en condiciones muy particulares, más que soluble, somos agregado de ingredientes que al unirse se transforman y crean otra sustancia con características distintas a las que la constituyen, con una dinámica también particular que trasciende la metáfora de la química o biología porque las transformaciones dadas por lo social son infinitas e imprevisibles.

Esto no es considerado en la escuela: no aparece como contenidos legitimados ni asomados siquiera, los relacionados con nuestra treintena de comunidades indígenas, tampoco con la estética del *collage*, del pastiche de lo culto y de lo popular que nos habita. “Epítetos como “hibridez” y “sincretismo” se hacen cada vez más frecuentes en el análisis de los procesos culturales actuales” (Hopenhayn, 1998, p. 28) en América, pero esto es tratado en la escuela con tal simplicidad solo el doce de octubre. Tampoco exploramos las historias familiares de los que conforman la escuela, sus linajes, los antecedentes culturales que les conforman y sus saberes cotidianos. Precisamente, toda escuela ubicada en estas tierras nos muestra, en sus filas de entrada, tanta variedad de rostros, de colores de piel, de cabellos, como de orígenes. La multiculturalidad se hace presente para llevarnos a la complejidad de lo que significa en estos términos recuperar la *identidad*.

Por identidad se entiende la elaboración subjetiva de la relación entre continuidad y la discontinuidad biográfica y de la consistencia e inconsistencia de una persona y de un grupo de

relación con sus necesidades personales y con las exigencias sociales. La identidad es la elaboración compleja de la percepción inmediata de la propia igualdad y continuidad en el tiempo y de la percepción asociada a ella, de que también los otros reconocen esa igualdad y continuidad. La identidad es consciencia histórica, “sentido del yo”, es el núcleo sólido de las personas y de los grupos que les permite soportar la incertidumbre. Todo es incierto, todo cambia; pero yo (persona, grupo, sociedad) sigo —pese a los cambios externos y a mis propios cambios— “idéntico/ a” a mí mismo/a. El fortalecimiento de la identidad, y sobre todo, el fortalecimiento de la identidad compartida por cada persona con las otras es la trama en la cual las competencias de las diferentes personas se puede ir proyectando conjuntamente a través de la construcción colectiva de ese futuro no preestablecido. (Braslavsky, 1999, p. 36)

Puede ser paralizante suponer que los problemas de la escuela están determinados por los designios de nuestra historia y de nuestra condición cultural. Esperar que la escuela cambie para que cambie la sociedad, o esperar que la sociedad se libere de sus prácticas colonizadoras para esperar de la escuela otro proceder, es un compromiso de mucha envergadura para la escuela. Mucho más grave cuando sabemos que ella ha permanecido tan lejos de esta discusión. La escuela, mientras, puede reconocer,

los saberes propios, los locales, comunitarios y familiares, además de los universales, escuchar las formas de aprender y la voz de los estudiantes, legitimar sus existencias y liberar sus posibilidades de ser, solo a partir de allí se profundizarán los caminos o se construirán otros.



4. LA COTIDIANIDAD DE LA CULTURA ESCOLAR

Observar y describir las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos dentro de la escuela resultan fundamentales para seguir ilustrando su cultura, conocer su identidad y tener una comprensión global de la misma.

En esta sección del trabajo apoyaremos las ideas emitidas con evidencias empíricas pertenecientes al inventario de registros etnográficos ubicados en la base de datos con la que cuenta el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS. Se trata de más de cincuenta mil registros recolectados en más de sesenta escuelas, durante veinte años de observación por lo que, sin lugar a dudas, es la de mayor validez y rigurosidad documental con que cuenta el país. Esta base de datos se encuentra digitalizada con la versión 4.2 del Folio Views y codificada según la hora, el proyecto, el objeto, instrumento, fecha y el investigador, por ejemplo "HR1620 PSA EC00008 RE FH26062000 I055 GRZA". La finalidad apunta hacia simplificar la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información. Este programa provee a los usuarios de información profesional de una aplicación lista para usar que les permite encontrar respuestas instantáneas desde volúmenes de información libres de formato y sin límite de tamaño. Mantiene a los usuarios en contacto con la estructura general de la información a la que acceden y con

los aciertos particulares que sus búsquedas producen. Estas características hacen sentir manejables los volúmenes masivos de información y ayudan a los usuarios de información profesional a encontrar respuestas rápidas, aun entre cientos de megabytes de información.

Son muchos los rasgos de la cultura escolar que se hicieron presentes, pero fue necesario hacer una amplia selección de aquellos que resultaron más destacados por saturación o por la distancia que se establece entre lo que se proyecta y lo que se ejecuta en una escuela. Algunas de estas categorías analíticas fueron: los contenidos que se hacen presentes en la escuela, tipos de estrategias de enseñanza, la evaluación, el tiempo didáctico, la oralidad en el aula, usos de la lengua escrita en la escuela, relaciones de dominación que se evidencian en el aula, relaciones de protección, entre otras. Estas permitieron hacer una segunda reducción de datos adjudicándoles palabras clave que fueron agrupadas en estas categorías: *La escuela: espacio para la ritualización, para el desconocimiento de los usos de la lengua escrita y para el juego.*

La escuela: espacio para la ritualización

Dentro de la gama de discursos utilizados que nos sirvieron, todos partes constituyentes de la cultura escolar, ninguno estuvo tan cerca de la escuela, del aula particularmente, como el discurso etnográfico. Muy cerca de su cotidianidad, de su vital y a veces trágica existencia, de sus ritos recurrentes. En primer lugar, se destacan las anécdotas relacionadas con el *control de la conducta*, con

el ejercicio de un poder. Luego se dan algunos ejemplos de los *contenidos* que se abordan en la escuela y cómo se abordan, en un invariable retorno grado tras grado. Tocar los contenidos implicó, a su vez, mostrar algunos datos con relación al tiempo didáctico, *planificación*, ejecución de *proyectos* y la *evaluación*.

Es común que nos encontremos con el **control** como rasgo de la cultura de la escuela. El que hemos usado es una representación, pero los que estamos cerca de la escuela sabemos que este asunto trasciende un contexto particular. Sin embargo, veamos algunas evidencias.

La docente revisa los cuadernos y vuelve a gritar: ¡Trabajen!, que ya dos han finalizado, no me explico por qué hay alguien que no ha copiado ni la fecha.

D: ¿Cómo se hace la evaluación?

A₁: En silencio.

A₂: Sin copiarse.

D: Escribe la familia de las palabras... ¿de carro?

A: Carrito

D: Acuérdate que tienes que responder porque si no, no pasan y se quedan sin vacaciones.

D: Escribe delante de cada palabra "el" o "la".
Estoy escuchando voces.

Los niños lloran, la maestra le dice “tú no eres niñita...”

En el marco de una charla de prevención al delito una maestra comenta: delincuencia es el que no paga el pasaje de la camioneta, el que bota la basura en un acto delictivo para con la comunidad, es venir a la escuela a perder tiempo, romper el pupitre, delincuencia es venir a la escuela a perder tiempo...

Son las 8:40 y no es hora de ir al baño... como se están fastidiando les voy a pasar unas hojitas...

Deben leer 5 minutos de tarea en sus casas, sus padres deben estar pendientes... el que no quiere compromiso que no traiga hijos al mundo.

La maestra se dirige al pizarrón y escribe: Caracas 23 de junio del 2000-07-18 U.E TFC. Grado 3.º, sección “A”. Recuerda trabajar con orden y en silencio (este mensaje encerrado en una línea curva cerrada).

HR0730 PSA EC00048 RE FH23062000 I001 GR3A

La maestra dice que en la parte que no tiene nada o en la parte vacía coloquen un cero que así se ve más bonita, aclarando también que la coma va debajo de la coma; la maestra pregunta dónde va la coma y las niñas responden “la

coma debajo de la coma". La maestra dice que es fácil que uno prestando atención aprenda más rápido; que no tienen que leer tanto como en sociales. La niña le pregunta que si tiene hija y ella responde que no, que tiene varones y que ella va a seleccionar a quien va a adoptar que la que se porte bien se la lleva en vacaciones pero que la ayude a lavar, planchar, limpiar y cocinar. la maestra dice que la que se porte bien, haga caso, sea una buena compañera y tenga buenas notas; la maestra dice que desde ahora tiene que hacer caso y portarse bien para ella escoger a quien se va a llevar. La maestra dice que adivinen a quien tiene de mascota los hijos en su casa; ellas nombraron perro, pollito, loro, tortuga, peces y la maestra dice que no, que tienen sus hijos una iguana y que antes tenían un pollo, pero creció tanto que se lo llevaron para casa de mi mamá.

HR0954 PSE EC00063 RE FH14032001 I055 GR3B

Una docente dice oído, las niñas dicen mosca.

HR0940 PSA EC00063 RE FH13032003 I055 2C

Docente: *Gabriela, esto no puede quedar así.* Niña: *yo lo enseñé y me dijo que estaba bien.* Docente: *tienes la formación bien, solo las líneas del diagrama.* La docente se para y golpea con una regla a otro: *Efraín, te voy a llamar a tu mamá.*

HR1420 PSA EC00048 RE FH06102000 I001 AU

Por cuenta propia el lector podrá evidenciar los mecanismos de control, violencia y colonialismo que estos fragmentos de experiencias escolares llevan entre líneas, ya sobre ello hemos ahondado suficiente, pero estas palabras nos permitirán trasladarnos a nuestra cotidianidad escolar reflexionar, pasearnos por el corazón y dirigirnos hacia la transformación. Ahora bien, pasemos a otro de los rasgos destacados en esa cotidianidad, el tratamiento que se le da al “conocimiento”, denominado como configuración didáctica en la escuela: *contenido*, constituido como el objeto de aprendizaje.

Encontramos que la visión que persiste en el aula acerca del conocimiento, no tiene parangón con la revisión que hasta ahora hemos realizado de lo que se supone sustenta a la escuela, es decir, no se puede asegurar que se observa transmisión de cultura, ni de resultados de conocimientos científicos, ni mucho menos conocimientos cotidianos a partir de los cuales se propicien construcciones. *Lo que en realidad prevalece son rituales que repiten, enumeran, copian, dictan, oralizan descifrados.* Leamos algunos fragmentos y tratemos de inferir cuál es la concepción del conocimiento, de aprendizaje y enseñanza que subyace a esta práctica.

Coloquen en la pizarra muchos nombres de animales, surgidos de una lluvia de ideas; luego los clasifican de acuerdo con la pregunta: ¿Dónde viven?

¿Las ovejas tienen alas? No, verdad, entonces cuáles son los animales que vuelan... recortar de las cartillas animales que vuelan.

Vamos a ver clasificación de los animales, ¿trajeron tijeras? Alumno: sí, grita. Docente: ¿y pega? Alumno: sí. Docente: Bueno, soy toda oídos, ¿cómo son esos animales? Vamos a empezar por los animales que conocen. Alumno: El tigre, el león, la gallina, el elefante, el caracol, la mariposa, la mariquita. La docente anota en el pizarrón los animales que los niños van nombrando. Alumno: jirafa, águila, pájaros, zamuro, mono, pollo, pato, gallina, perro, gato, ratón, gorila, aves, conejo. Docente: todos hablando al mismo tiempo; no puedo oír; levanten las manos. ¿Qué acabo de decir allí? Hablen. Alumno: pez, pingüino. Docente: primero levanten la mano. Alumno: oso, ardilla. Docente: primero levanten la mano. Alumno: ardilla. Docente: ¿qué más Elvis? Alumno: ardilla. Docente: ¿Qué está colocando Deiber? Alumno: sapo. Docente: muy bien, no se vale fijarse del cuaderno; dime Libia. Alumno: cocodrilo. La docente anota las palabras y sigue. Dime. Alumno: iguana.

Los niños dijeron cualquier cantidad de animales hasta los más insólitos... búfalo, búho, zamuro; luego los contaron y la maestra iba llamando la atención de los alumnos en los dígitos... Posteriormente, los clasificaron los que viven en tierra, los que viven en agua con un

triángulo azul... Posteriormente recortaron de las cartillas para categorizar los animales.

HR0730 PSE EC00015 RE FH10102000 I055 GR2A

Copia en la pizarra: Caracas 1 de abril del 2003. Área: Lengua y Literatura. Monosílabas: pan, sol, ser, bisílabas: mesa, aéreo, palo, trisílabas: tomate, pelota, manaure, polisílabas: permanecer, ordenador, sinónimo. Los niños copian en sus cuadernos, la maestra va pasando por los pupitres y va corrigiendo.

HR0800 PSA EC00016 RE FH06112002 I158 GR2

Oigan primero, van a copiar todas las operaciones sin dejar espacio y luego resuelven. Pizarrón: a) Ordenar y efectuar: $(563,1 + 897) + 4,53 + (72 + 1004,1) =$, 2) $278 - 99,78 =$, 3) $738,55 \times 1,7 =$, Aplicar la propiedad asociativa en: 4) $734 + 56,2 + 4987 =$, aplicar la propiedad conmutativa en: 5) $75,431 + 6897 =$ (Valor 2 puntos). El maestro coloca respuesta y luego lo resuelven en orden, por favor yo lo he repetido 4 veces, saben que no me gusta el desorden.

Hacemos la entrevista mientras ellos terminan la caligrafía. Luego los niños abren su libro Enciclopedia Nueva Guía Caracol; la docente les dice que van a revisar los números primos. La docente copia en el pizarrón: *Mate-*

mática: 36|2, 18|2, 9|3, 3|3, 1. La docente les dice que van a descomponer el 36 y coloca el 2 y dice mitad de 36, los niños gritan: 18. La docente: mitad de 18. Los niños gritan: 9. La docente: La tercera parte de nueve, los niños gritan: 3. La docente: ¿3 tiene mitad? Los niños gritan: ¡no! La docente dice: es divisible por su mismo número, entonces tenemos $2.2.3.3 = 36$ y realiza otro: $40|2, 20, |2, 10|2, 5|5, 1$. La docente dice: $tenemos 2.2.2.5 = 40$

La maestra lee un tema del sistema solar donde también habla de los nueve planetas y del diámetro del ecuador: *12.954 kilómetros la distancia Tierra a la Luna, capas de la tierra. Pregunta la maestra: aunque sea una sola capa, ¿quién se acuerda? la niña dice la atmósfera, la otra niña hidrósfera.*

HR0935 PSE EC00063 RE FH14032001 I055 GR3B

La maestra continúa con la clase y pregunta quiénes viven en la litósfera y les pide que saquen el cuaderno y lo lean porque no se acuerda. Ella dice que se lo va a leer para que se acuerden: *litósfera es la parte sólida del suelo, arena, atmósfera es la parte gaseosa de la tierra; biósfera es donde viven las personas, animales, y las plantas que son seres vivientes.*

HR0940 PSE EC00063 RE FH14032001 I055 GR3B

... La maestra escribió en el pizarrón: Diptongo-triptongo-hiato. Vocales fuertes: a-e-o, vocales débiles: i-u, diptongo: es la unión de dos vocales una fuerte y una débil o dos débiles que se pronuncian en un solo golpe de voz. Ejemplo: Fraile, ciudad, hiato. La maestra le preguntó a los niños ejemplos pero ellos no participaron mucho, porque tenían dudas.

HR0830 PSA EC00060 RE FH26062000 I101 GR5U

... La docente entra y dice saquen su cuaderno de Matemáticas. Se dirige a los niños y dice vamos a practicar con las divisiones entre dos cifras aún a dos semanas hay dificultad, esta actividad es mientras voy hablar con los representantes citados para el día de hoy, va hablando y escribe en el pizarrón matemáticas, se voltea y dice con fecha completa, letra bonita, se voltea y continua escribiendo en el pizarrón. *Actividad: resolver las siguientes divisiones... Allí tienen para resolver y practicar, las consultas no pueden hacerlas, traten de hacerlas solitos.*

HR1000 PSA EC00048 RE FH23062000 I001 GR5A

... La docente les reparte unos dibujos, multigrafiados, una pecera con pececitos para que colorean y recorten... Un niño recorta y le lleva el trabajo a la docente. Docente: *muy bien mami-ta, póngale el nombre.*

HR0940 PSA EC00042 RE FH27062000 I055

A lo largo de la totalidad de una base de datos tan amplia como la que hemos revisado es impresionante la reducida cantidad de contenidos y la recursividad con la que se repiten a lo largo de los grados. Los mismos "contenidos" aparecen una y otra vez, y lo más preocupante: el cómo se les presenta a los alumnos, más que como contenidos, como desechos inertes. Lo que observamos fue otra forma de poder que garantiza solo preservación de la escuela.

Específicamente en los contenidos relacionados con la matemática, observamos que persiste la necesidad de realizar mucha ejercitación. Para que los niños desarrollen las destrezas de cálculo y de resolución de problemas requeridos, es preciso ejercitar constantemente el pensamiento lógico-matemático y los procedimientos algorítmicos, pero esta ejercitación tiende a ser tediosa y repetitiva, por lo que generalmente aburre a los niños y al docente. Por el contrario, la estimulación del pensamiento lógico-matemático constituye un elemento importante para la enseñanza de la matemática de complejo abordaje que implica la internalización de la matemática de manera consciente, reflexiva, metacognitiva, globalizada y significativa para la vida.

En general, las actividades que abordan los diferentes contenidos observados impresionan con un vaciamiento de significados: lo que importa es pasar el "contenido", repetir y memorizar unos cuantos resultados de la actividad científica que nadie entiende, observándose, además, una intención explícita de "evaluación", de medición y

control, más que de enseñanza, las actividades de mediación quedaron dirimidas. Es decir, que se podría afirmar que a la escuela se va a demostrar lo que ya se sabe; no a la construcción ni apropiación de saberes.

Este asunto de **la evaluación** resultó susceptible de análisis porque se encuentra adherido a casi todos los acontecimientos en el aula. Frecuentemente, se observa que todas las actividades son para “evaluar”. “Saquen una hojita, contesten cuestionarios, a pasar la lectura, las exposiciones, los exámenes, los controles de aprendizaje de operaciones matemáticas, etc.”. Pretenden la ejercitación, pero son actividades más que de aprendizaje, de evaluación en el sentido que mide, controla, aprueba y promueve. Las actividades transmisivas y repetitivas se esconden bajo el manto de una seudoevaluación; se legitiman así, pero, en realidad, son producto de la improvisación, de rituales, para pasar el tiempo, controlar la conducta y sancionar. Finalmente, se califica la memorización automática de los “contenidos”.

Volviendo a los registros, observamos que las actividades se centran en unaseudodimensión conceptual del aprendizaje, es decir, en una secuencia didáctica centrada en el intercambio de opiniones, como ejemplo: a partir de videos, en lugar de promover la opinión, se pregunta qué es la opinión, o en un examen para evaluar la narración, en lugar de promover la producción escrita de una narración, se pregunta por el concepto de la narración. Esta característica influye en que la jornada de trabajo esté más centrada, sobre todo en Educación Primaria, en

contenidos fragmentados, en tiempos igualmente fragmentados.

Casi en la totalidad de los registros se observa la ausencia de la **pedagogía por proyecto**. Lo que sí podemos presenciar son algunas asimilaciones mal formadas. Tomemos como ejemplo: un profesor de áreas complementarias llega al aula, le pregunta a la docente del aula cómo se llama su proyecto, ella responde que se llama como el de todos "Los animales". ¿Los animales qué?, vuelve a preguntar el profesor, ¿animales domésticos?, agrega el profesor: sí, afirma la docente, "le quitamos maravilloso porque lo que es maravilloso para uno no lo es para otro". Después de este hecho el profesor comenzó hacer el origami de un perro, invita a los niños a pintarle la nariz. Obviamente se trataba de un profesor de actividades complementarias que intentaba articularse con el proyecto tratando de realizar lo que ellos han entendido por globalización (la articulación de las áreas académicas en torno a un proyecto pedagógico). Continuemos con otro ejemplo mucho más contundente en cuanto al tratamiento del contenido dentro de unas engañosas ejecuciones de proyectos de aprendizaje:

La docente reparte unos relojes de papel que tiene sobre el escritorio. Los niños se paran y los reciben cuando la docente pregunta de quién es. Luego la docente pregunta cuál es el nombre del proyecto. Alumno: *la escuela, el estudio y el amor*. Docente: *escribe en el pizarrón, Caracas 29*

de junio del 2008. Área: lenguaje. Nuestro cuento. Docente: bueno, hoy vamos a ver los animales que animalito tienen, todos; un conejo. Docente: Vamos a ver un título para nuestro cuento. Alumno: el conejo durmiendo. Docente: el conejo enamorado. Docente: okey, jovencito se nos pasa el tiempo volando en Viasa, vamos. Alumno: el conejo guapo.

La docente escribe en el pizarrón los títulos y los invita a votar, les dice que el que vote por un título no puede votar por el otro.

HR0740 PSA EC00038 RE FH29062000 I055 GR1B

Sabemos que para que un proyecto sea proyecto, debe generar un cambio cualitativo en el tiempo didáctico porque los considera como contenidos que se han tocado en otros proyectos y/u otros variados con el propósito de *hacer algo*. A través de la ejecución de una serie de actividades, relacionadas unas con otras, se llega obligatoriamente a la construcción de un producto tangible, relacionado con un tema de interés, un problema de investigación o con la realización de un paseo, vista o celebración. Implica la participación colectiva de todos los actores, permite una visión flexible del tiempo didáctico, las áreas académicas se interrelacionan, se favorece el diálogo y la discusión porque implica reorganizaciones y socialización del conocimiento orientado hacia la consecución de una meta o producto que tenga algún significado social.

Contrario a todos estos planteamientos, nos encontra-

mos que aunque se planifiquen en las escuelas los proyectos de aprendizajes mensuales o por lapso, en razón de que el currículo nacional plantea que los componentes del currículo se instrumentan en los proyectos, en realidad el *tiempo didáctico* de un turno se agota con un máximo de dos actividades totalmente independientes de proyecto alguno. En la revisión de infinidad de observaciones de aula, no se desarrollan actividades relacionadas con los proyectos. La enseñanza sigue fragmentada, atomizada, dejando una brecha insalvable entre el diseño y la aplicación del currículo.

La escuela: espacio para el desconocimiento de los usos de la lengua escrita

En el mismo orden de ideas, pero focalizando el conocimiento del lenguaje más específicamente en relación con la lengua escrita en la cultura escolar, resultan de un interés particular, en primer término, porque resultó el contenido más abordado en el tiempo escolar; y, en segundo lugar, por la tergiversación que sufre la lengua escrita en su enseñanza, a pesar de que ha sido una de las misiones más importante que se le ha adjudicado a la escuela desde tiempos remotos: enseñar a leer y escribir, formar lectores y personas que manejen eficientemente la escritura. Hoy en día podemos significar, expresarnos y comunicarnos en forma oral y escrita de múltiples maneras cumpliendo infinidad de propósitos, alcanzando niveles y distancias inimaginables, virtuales, casi en el plano de la ciencia ficción. Ya nos parece familiar y común, pero fue muy trascendente el trajinar de la huma-

nidad para que hoy podamos hacer el uso del lenguaje que hacemos y escribir y leer en toda esa gama infinita de posibilidades que nos incluye en la sociedades alfabetizadas o nos excluye hasta de ejercer derechos sociales mínimos. *Todos estos usos sociales de la lengua oral y escrita son desconocidos en la escuela. Lo que prevalece es el silencio, la pobreza de lenguaje y de la comunicación, el registro de grafías y la transcripción mecánica de letras.*

Encontramos en este discurso eventos como los que presentamos a continuación, pocos ejemplos son suficientes para mostrar las reiteraciones:

... La maestra supervisó a cada alumno y dijo vamos a colocarnos en grupo de tres y colocó en la pizarra: *Recorta y pega letras: sapo, mesa, osito, sala, piso, losa.*

Se divide al grupo en dos, a cada grupo se le entrega un libro para que cada grupo le dicte al otro 20 palabras sin decirle si es con X, Z o J. El primer grupo dicta: *excepto, jerárquico...*

Luego se les ha consignado el abecedario y sílabas. En esta aula está presente un niño en calidad de oyente a quien se le entrega un libro para que realice una copia. Continúa el trabajo grupal, la maestra dicta sílabas para que al final lo niños digan palabras que contengan las sílabas dictadas, ejemplo:

D: Ña, ñe, ñi, ño, ñu. A: Muñeca

D: Cha, che, chi, cho chu. A: Chino

D: Ya, ye, yi, yo, yu A: Yuca

D: Fla, fle, fli, flo, flu A: Flema

La maestra explica las palabras que llevan una sola "r" y que suenan / rr/.

D: Lar, ler, lir, lor, lur A: Labunización (se ríen)

D: Mar, mer, mir, mor, mur. A: Mercurio. Ahora sí no estoy perdido...

Los niños estaban realizando una actividad del libro *Pasito a pasito 1*.

HR1020 PSA EC00064 RE FH28062000 I101

Entro al aula, los alumnos están reunidos en equipos (3-4 y 5 personas). La docente me comenta que ahorita están realizando una actividad de elaboración de cuentos, ella les repartió cuentos, revistas *Tricolor* para que ellos vieran como es un cuento. Esto lo están trabajando desde el día anterior, tenían que traer un material de sus casas como cartulina, para elaborar la portada, marcadores, creyones, etc. Realmente al pasar por los grupos observo que ellos no están creando el cuento sino copiándolo de los libros o del *Tricolor*. Lo que le interesa a la docente es que ellos sepan cuáles son las partes de un cuento: portada, contenido, índice, etc.

HR1020 PSA EC00043 RE FH17052002 I064 GR5B

Sale la docente, habla creo que con una obrera; los niños usan el momento para conversar con un tono bajo; otro va al puesto del compañero y enseña unas barajitas del álbum de Teletubis. La docente entra con unos libros y les entrega un texto; les dice, *sentarse en parejas; el texto Naturaleza y Salud, Elina Andrés, Jesús Everduim 5.º grado de Santillana*. La docente dice: *abrir el libro y buscar en el índice aparato reproductor femenino*. Niños: *esto es Educación para la Salud*. Docente: *sí, recuerden en el libro hay Ciencia y Educación para la Salud. Rober, borra y lo haces de nuevo, usa la regla*. La docente busca con los niños y dice en la página 72. Niños: *vamos hacer eso*. Docente: *lean, ya saben que la información no es una lucecita, hay que leer y buscar la información*. Niños: *ya nosotros tenemos útero*. Docente: *útero, ya he tenido tres en mi útero*. Los niños se ríen. Docente: *me dicen que los niños casi no saben escribir*. Niños: *voy a escribir y señala todo*. Docente: *solo leer y buscar las funciones*. Niños: *otro niño señala en el libro*. Niño: *yo voy hacer el quinto en otra línea*. Docente: *los 5 órganos son importantes y deben aparecer en la misma línea*. Docente: *leer todo y a medida que lo vayan haciendo les aparece la información*. Ella hojea y lee la información: *eso es para ahorita, no para mañana, primero se trabaja, luego se habla*. La docente dice a una niña "lee", y después le dice Gabriela "lee de nuevo desde óvulo hasta útero". Docente: *¿cuál es la función*

del útero? El niño lee a uno: son glándulas que reproducen óvulos y esto es la función del ovario. La docente va por los grados a los puestos de los niños, lee la información. La niña dice "útero", y la maestra dice que está malo, que lo borre y lo haga de nuevo. Docente: el óvulo es la célula sexual femenina, hay que hacer las cosas con amor, no por salir del paso. Niño: así está bien profesora (enseña el cuaderno, una libreta grande). Docente: hay que aprender hacer muy bien los mapas conceptuales; hay que producir. Niños: cuatro pilas y el gocho se meten con uno.

HR1340 PSA EC00048 RE FH06102000 I001 AU

Entré a esta aula y los niños sentados en los pupitres, en columnas. Docente: *La lectura que mandé, "La magia del lenguaje", página 72; ustedes dos, agarren el libro de la biblioteca. En la lectura, una niña ubicada en el centro del aula en una especie de tarima, los demás niños cuando ya no tengas apetito y haces una pausa. Dice la docente: sigue, niña, señala a otro. Docente: Sigue Jerson. Niño: profe, yo. Docente: such, sigue Wilson.*

HR1005 PSA EC00045 RE FH26062000 I001

La docente va a la pizarra y escribe las siguientes palabras con los sonidos: *as, is, os, us, el, lo, ul*. La docente busca recortes de periódico, comiquitas, artículos de revistas y los entrega a los alumnos para que busquen palabras con las sílabas señaladas anteriormente.

HR1340 PSA EC00056 RE FH28062000 1098

Sin lenguaje no somos. Pese a ello y en contraste con esta premisa, la escuela reduce el lenguaje oral y escrito a su mínima expresión. Cuando enseña a leer da muy pocas oportunidades para enriquecer el lenguaje, sin mucha alternancia en el turno de voz entre docente-estudiante. Se evidencian claramente las exposiciones mecánicas, aplicación de métodos, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita centradas en la repetición de letras, de sílabas y de palabras sin sentido ni intención comunicativa, atendiendo a los aspectos motores y perceptivos de la escritura en detrimento de los aspectos constructivos y afectivos de las competencias y el desempeño de la lengua escrita de los estudiantes.

Las actividades refieren la enseñanza de la lectura y consideran a la lectura mera decodificación y a la escritura solo transcripción, ejercitación motora de los rasgos gráficos del sistema alfabético. Los métodos sintéticos son los más usados, porque parten de la idea de que para aprender a leer y escribir es necesario conocer con antelación un conjunto de habilidades previas. En la lectura se debe con el método alfabético o silábico reconocer las le-

tras, luego las sílabas, después las palabras y después las oraciones. En relación a la escritura, se plantean prácticas precaligráficas para desarrollar habilidades motrices, trazados de líneas rectas, rotas y continuas, curvas, inclinadas en diferentes direcciones, hasta llegar a las letras. Después actividades postcaligráficas para desarrollar la caligrafía de la letra y la velocidad. La secuencia silábica se enseña en las aulas bajo un orden arbitrario. Los tradicionales métodos de enseñanza no toman en cuenta que con la epistemología genética como linaje de los estudios en la psicolingüística evolutiva, se ha revolucionado la visión de la enseñanza de la lengua escrita debido a que no es el adulto el que puede determinar la secuencia en la que se presenta la lengua escrita a enseñar ni la aplicación de un método prescriptivo que determine la secuencia de sílabas que deben aprender los niños. Aquí se contempla, gracias a los investigadores de este campo, que el sujeto que aprende es un ser activo, no un receptor pasivo, creador y constructor de esquemas, saberes, de suposiciones y teorías del mundo y estos esquemas previos construidos intersubjetivamente y en forma particular, muchos construidos a partir de la lengua oral, son claves para interpretar la realidad. Luego, cuando los niños llegan a leer y a escribir palabras apoyados en la asociación con la imagen, lo hacen con "libros de lectura" que muestran serias incoherencias entre la letra o la palabra y la imagen. Más tarde, las copias y las planas. Ese tipo de actividades que se observan en la escuela se constituyen en símbolos sensibles de lo que sucede a la enseñanza de la lengua escrita en la escuela.

Estas prácticas frecuentes en la cultura escolar conciben la alfabetización, la formación de lectores y escritores, muy lejos de la reconstrucción de un sistema de representación que nos permita significar el mundo y organizarlo en nuestro pensamiento. Muy lejos de la lectura y la escritura como *experiencia*, lo que nos pasa y no lo que pasa. (Larrosa, 1998). Muy lejos de brindarnos la oportunidad de ampliar nuestra subjetividad, la comunicación y el ejercicio pleno de la ciudadanía, por cuanto a través de ella nos apropiamos de una cultura y nos integramos a la sociedad, accedemos a los derechos sociales, que de no contar con la lengua escrita nos serían negados y seríamos excluidos.

Tal como el profesor Esté (1999b), lo observó en este mismo discurso etnográfico: el lenguaje usado en las aulas cumple funciones preceptivas, prescriptivas y designativas; sin embargo, también se aprecia un rasgo preocupante que vale la pena destacar. En ocasiones se da una relación inconexa entre los mensajes emitidos por los interlocutores; a manera de ejemplo se puede señalar el caso de un docente que realiza una pregunta, un niño responde en forma correcta y seguidamente la maestra le dice: "ya sabes, si no estudias no pasas, ni tienes vacaciones".

La lengua es muy compleja de enseñar, de hecho, lo que se enseña en la escuela no es el habla de nuestra lengua cotidiana ni los usos sociales cotidianos de la lengua escrita (ni los más simples ni los más complejos), lo que enseñamos son los conceptos que sobre ella elaboran los

lingüistas, aunque sin entenderlos, relacionarlos, contextualizarlos. Se “enseñan” y se “aprenden” sin existencia consciente y plena, desconociendo toda la construcción histórica de la lengua escrita. Allí se encuentra una serie de conflictos que ameritan ser pensados respecto a lo que realmente determina la formación de lectores y escritores: ¿el uso, la metacognición o la teorización lingüística?, por una parte, y por la otra ¿qué queremos? Usuarios eficaces de la lengua escrita que vivencien el quehacer de un lector y un escritor permanentemente, o pequeños científicos (lingüistas) “conocedores” de la lengua en todos sus niveles de análisis (sobre todo el fonético en este caso), aunque no sean capaces de comprender y producir un texto.

La escuela no parece entender que sus exigüos resultados, en relación con la formación de lectores y escritores, generan exclusiones atroces para ejercer plenamente la ciudadanía y compartir de la forma más igualitaria posible un bien común y un lenguaje que nos comunique y articule. Los métodos son importantes para mostrarnos el papel que juega la lengua escrita en la cultura escolar.

Las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita, las lecciones que se imparten y los libros que utilizan para “enseñar” a leer y a escribir en nuestras escuelas, muestran furtivamente determinadas concepciones de la lectura y escritura y se evidencia si realmente pretendemos liberar o silenciar a los alumnos. Tristemente lo que encontramos en la cultura escolar es un alejamiento asombroso de la cultura letrada. Por el contrario, todo lo que

significa la lengua escrita, construida como uno de los bienes culturales más determinantes, no es reconocido por la escuela, ni su evolución, ni todos los usos y funciones sociales que hoy tiene la lengua escrita, vista ya como un derecho humano primordial.

Se olvida todo el andar de la humanidad para que hoy tengamos lenguaje en su forma oral y escrita.

Tanto esfuerzo de la humanidad perdido en la escuela cada vez que se lee *mi mamá me mima, mi papa fuma la pipa*. Se copia sin saber para qué, se dicta con la excusa de la necesaria enseñanza del funcionamiento del sistema alfabético, sin que después pase nada que signifique lenguaje. Ya estableciera esta crítica de manera elocuente Aquiles Nazoa (1976) con su *Método práctico para aprender a leer, en VII lecciones musicales con acompañamiento de gotas de agua*:

LECCIÓN I

MAMÁ

m-a-m-á

ma-má

Mi mamá es alta y blanca como la luna. Y la luna tiene una cofia como mi mamá.

Mi mamá me pone todas las noches un ángel de azúcar cande bajo la almohada.

Todas las mañanas mi mamá suelta un pajarito azul que tiene escondido entre sus manos.

Mi mamá canta bajito como la lluvia menor sobre las hojas y como la máquina de coser.

LECCIÓN II

PAPÁ

p-a-p-á

pa-pá

Mi papá era Simbad el Marino.

Mi papá tiene un barco de vela y un tren. Y un caballo blanco de general. Y un cinturón de hebilla de plata.

Mi papá es cazador y el tuyo no.

Mi papá me trajo del bosque verde azulmar y un arcoiris chiquito que encontró desnudo en el fondo del río.

La voz de mi papá es como el viento entre los pinos.

LECCIÓN III

NENÉ

n-e-n-é

ne-né

Nené tiene una almohadita de uñitas rosadas.

Los piececitos del nené son buñuelos y panales celestes que Santa Catalina del delantal blanco reparte entre los ángeles.

Nené tiene un cochecito azul de estambre y nieve.

Después de la relación término a término entre el fonema y el grafema, muestra clara del principio fundamental alfabético (gran ingenio del hombre que se llevó tantos siglos y que involucró tantas culturas hasta conformar el alfabeto romano. La más funcional y económica de los sistemas de escritura razón por la que podemos escribir cualquier significado con veintisiete letras), viene la combinación necesaria de letra-fonema para conformar la sílaba. Pero todo ello, finalmente, para significar, para comunicar, para cantar, para sentir, para saber, para imaginar... El poeta irrumpe el orden establecido, cambia el tercer paso. Las frases, *mi mamá me ama, amasa la masa salada*, quedan sustituidas por textos que propicien la lectura y, por tanto, la construcción de sentidos.

El incremento general de la cultura letrada, la nueva clase de lectores y la diversificación de la producción impresa, nunca permanece a distancia del significado. Esto exige hoy una reconsideración de las prácticas de la lectura en la escuela. La lectura y la escritura en la dinámica del mundo actual ya no puede seguir siendo un privilegio de las minorías, hoy es una necesidad primordial para el desarrollo personal, político, social y económico. En consecuencia, debe verse como un bien colectivo que permite el acceso a la información, la ciencia y la tecnología, favoreciendo la formación de ciudadanos bien informados, partícipes de la cultura comunicacional, constructores de su propia cultura, gestores de la libertad, del desarrollo de sí mismos y de la sociedad. El desarrollo del lenguaje escrito visto como un proceso de construcción de significados, le permite al individuo comunicarse con su histo-

ria y su cultura, aunado a la posibilidad que le brinda de redimensionar su pensamiento y su interioridad. Dentro de este proceso la lengua escrita se reconoce como un instrumento que informa, comunica y abstrae los fenómenos de lo humano para representar, explicar o transformar la realidad, para hacer introspección, reconocerse en el otro y proyectar la vida personal del lector; permite, además, ejercer plenamente el derecho a la educación, concebida esta como un elemento mediador para la sobrevivencia y el desarrollo pleno que otorgue al individuo la posibilidad de mejorar su calidad de vida, tomar decisiones, enfrentar las contradicciones y continuar en el accionar de la vida. (Rubiano, 2006).

Cada amanecer que un alumno pasa sin construir sentido, obedeciendo como autómatas las prácticas que día a día se proponen en nuestras aulas, se está atentando contra su condición humana y social. El lenguaje en su máxima expresión se desdice en la escuela, aparece en su estado más elemental, disminuyendo en su contexto el desarrollo de la capacidad de lenguaje con la que nace el hombre. ¿Qué se puede entonces esperar respecto al desarrollo de la lengua escrita?

...no se puede pensar en superar el problema de la lectura concibiéndolo y atacándolo separadamente del problema general de la comunicación y la interacción en el aula de clases, donde el niño pasa cinco horas de cada día condenado al ostracismo o al falso discurso escolar. (Esté, 1999b, p.239)

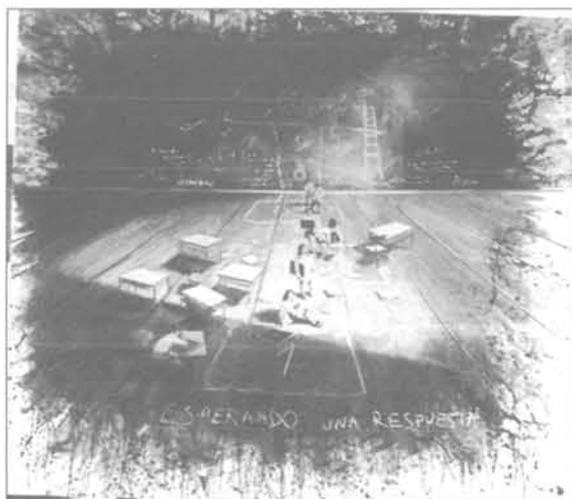
La alfabetización no es un proceso relacionado con la adquisición inicial del sistema de escritura alcanzado durante un tiempo determinado, pues siempre hay algún tipo de texto que conocer, una temática desconocida y competencias de la lengua que requieren de más tiempo para alcanzarlas. En otras palabras, la alfabetización es un proceso que dura toda la vida. Sin embargo, la iniciación del proceso es determinante en el futuro comportamiento lector, por eso debemos hacernos más críticos ante lo que ya es costumbre y parte de la cultura escolar, el planteamiento de puros manuales de instrucción de un método que lejos está del niño, de sus construcciones culturales y personales y de los usos sociales de la lengua escrita.

La escuela: espacio para el juego

El juego aparece como constante en la obra de Gallina (2006), presente en el corpus del discurso artístico y, casi de forma imperceptible, aparece en el discurso etnográfico, durante algunas pocas jornadas escolares, a saber: cuando por segundos sale la maestra del aula, cuando anuncian el recreo o los juegos deportivos intercurso. Vale decir, por la preocupación que amerita el caso, que en algunas escuelas se eliminó el recreo en el patio, por ser el espacio del profesor de educación física. Hacen el descanso dentro del aula, vigilados y controlados.

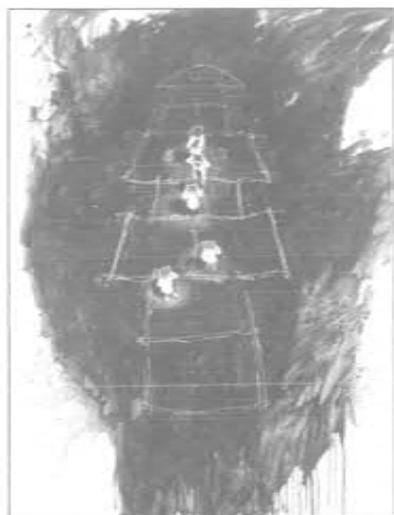
Entonces, es en el discurso artístico donde aparece el juego como un rasgo explícito de la cultura escolar. El artista, Claudio Gallina específicamente, rememora en su obra sus tiempos de escolar. Aun cuando acompañe las escenas de crítica constante ante los procedimientos de la

escuela. Su obra recuerda ese hábito que acompaña los recreos y el imaginario de quien ha pasado por allí. La imagen escolar evoca nuestra infancia, los compañeros, las festividades, los desfiles de carnaval, la maestra preferida, los jubileos y las algarabías.

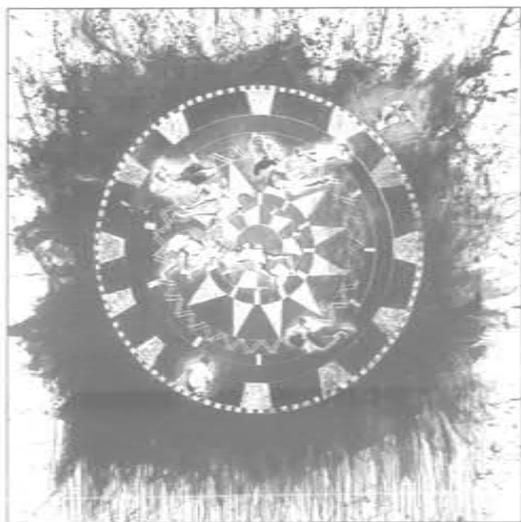


La rayuela

Esta obra simboliza una denuncia sutil. La rayuela es un juego, fuera de sus cuadros se encuentra todo lo que la escuela deja afuera, dentro de ellos la enumeración, uno tras otro, unos adelante, otros atrás, todo con sus rostros tapados, la muerte de cada sujeto para que cobre vida el otro, un paso y otro paso hasta llegar al reino. Allí, del juego solo lo rutinario, lo ritualizado, lo sacro. En la mandala, igual unos adentro otros afuera. En conclusión, el juego como símbolo contrastante, acompañando la crítica de la escuela.



Pequeña ciudad



La mandala



El pupitre



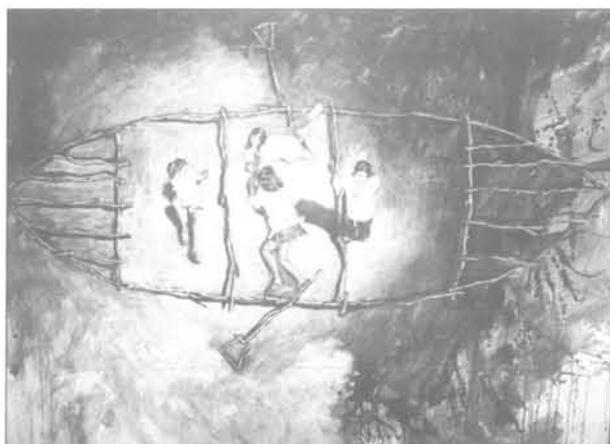
Chapuzón



Trepando



Gallito ciego



En busca de un tesoro escondido

(Ilustraciones: Claudio Gallina, artista plástico argentino.)

En esta muestra *Esperando una respuesta*, referida en el corpus, el juego aparece acompañando la visión del artista sobre la escuela, pero en la más reciente de sus exposiciones titulada *Homo Ludens* (2006) refiere la escuela, con más determinación, como un espacio para el juego, los niños aparecen de espías, trepando, jugando en busca de un tesoro o al gallito ciego.

El artista, presenta pinturas que “emergen de un mar de tinta: elementos de la escuela, papeles, tizas, guardapolvos, pizarras y libros que se mezclan con los juegos, la rayuela, el recreo y las risas infantiles” (Lorenzo. 2005. p. 1). Se trata de un conmovedor mundo escenográfico, que se complementa con instalaciones en las cuales pupi-

tres y pizarrones intervenidos hablan de la necesidad de los protagonistas de cambiar sus ilusiones rotas por aulas llenas de creatividad y nuevas respuestas. Algunas de sus exposiciones se enmarcan en un hecho simbólico, un gran pizarrón dibujado en la pared para que los niños se expresen libremente. Según la referencia del creador, este espacio simboliza lo que justo hacen los alumnos cuando salen las maestras de las aulas.

Por otra parte, no es casual que aparezca el juego en el discurso artístico como en ningún otro. El discurso artístico es el discurso otro, el espacio autónomo. El arte, como el juego en la escuela, tiene su propio orden, sus propias reglas, en un espacio y tiempo determinado, satisface necesidades y deseos, en este caso, comunicativas respecto a lo que es la escuela, más allá de lo que observan los otros.

El juego agota su curso dentro de sí mismo, "tiene validez fuera de las normas de la razón, del deber y de la verdad" (Huizinga, 1968, p.188).

Todo el que juega, todo el que ha jugado, sabe que, cuando se juega, se está en otra parte. Se cruza una frontera. Se ingresa a otro país, que es el mismo territorio en que se está cuando se hace arte, cuando se canta una canción, se pinta un cuadro, se escribe un cuento, se compone una sonata, se esculpe la piedra, se danza. (Montes, 1999, p.34)

Cuando se juega se está en otra parte, en el mismo territorio en el que se hace arte, lejos de la cotidianidad; pero también allí se representa la vida genuinamente desde el inconsciente, se sucede el mismo fenómeno de la *poiesis* y la *mimesis* que refiere Aristóteles (construcción de ficción y emulación de la vida). El juego como el arte nos ayuda a entender la vida y hasta se puede tocar lo universal con la punta de los dedos (Montes, 1999). La niña que juega a solas en el patio a volar, los niños que juegan a fusilar, el estruendo de la risa y ese querer que el tiempo se haga interminable, nos puede hablar de la omnipotencia, de la necesidad de escapar, de la violencia contenida dentro o del deseo de ser feliz. Así, el arte nos dice de ese otro lugar de la escuela, de la vida en la escuela.

Por su parte, el juego sin compromiso, ni consecuencia, el juego jugueteón solo nos ayuda a entender la gratuidad de la complacencia a pesar de lo efímero, el instante, un momentáneo detenerse mientras está la puesta en escena, mientras está el espectador, mientras dura el performance. La diversión no es entendida aquí como recreación para descargar las preocupaciones y ocupaciones de la vida, ni como un bien acumulable, sino como el disfrute en sí mismo, es decir, no es útil, es disfrutable; sin embargo, en el juego confluyen tantos procesos y saberes necesarios para el crecimiento, para el desarrollo, para el aprendizaje.

Los maestros podríamos meter el recreo en el aula, hacerle un elogio al encuentro humano, a la risa para debatir la seriedad del discurso pedagógico, pero sobre todo

como irrupción a lo fijo, a lo inamovible. Es decir, ni el honor por la identidad firme, ni por el pensamiento sólido, en tanto no están sujetos al juego de la transformación. La escuela es un espacio para vivir las fantasías infantiles, las intersujetividades y la comunicación, pero ya sabemos que ese rasgo de la cultura escolar está presente cuando los docentes salen del aula y en el recreo, el tiempo más ansiado de la escuela.

El juego es una función esencial del hombre, como lo es pensar, crear o construir; por eso es necesario preguntarse cuál es el lugar que ocupa en la vida, la naturaleza y significación del juego. Huizinga (1968), dirige su mirada a la función que ejerce el juego, más allá de donde la biología y la psicología pueden explicar. Es decir, para este autor, en el surgimiento de todas las grandes formas de vida social se encuentra presente el factor lúdico. De tal forma que, el juego es concebido como un fenómeno cultural.

Según este autor, a medida que una cultura se desarrolla, establece una relación dinámica entre el "juego" y "no juego", el elemento lúdico se va deslizando hacia el fondo, pasa a lo sagrado, se cristaliza en el saber, en lo jurídico, en la poesía...el juego entonces no surge de la cultura como diversión, por el contrario la precede. "Tropieza con el juego en la cultura como magnitud dada de antemano, que existe previamente a la cultura, y que la acompaña y penetra desde sus comienzos hasta su extinción" (ob.cit., p. 15). Esto quiere decir que la cultura humana emerge del juego, como juego, y en él se desarrolla.

El juego como una estructura social, lleno de sentido y función, es una actividad libre. Establece sus normas, pero se es libre de asumirlas. Los elementos propios del juego nos dicen de la escuela o precede lo que la cultura escolar podría ser: crear un orden propio, movimiento, ritmo, armonía, tensión e incertidumbre, máscara, disfraz para jugar a ser otro, secreto y misterio, solemnidad y entusiasmo. Pero, sobre todo, se juega por gusto y recreo. Por cuanto lo lúdico cae en el dominio estético, no se vincula con lo moral, con lo verdadero, ni con lo bueno, más bien con la belleza. De esta forma el juego se nos presenta como

(...) un *intermezzo* en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo. Pero, ya en esta su propiedad de diversión regularmente recurrente, se convierte en acompañamiento, complemento, parte de la vida misma en general. Adorna la vida, la completa y es, en ese sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra, como función cultural. (ob.cit., p.21)

La escuela como espacio para el juego, se presenta más bien como una inconstante, constante. Sin embargo, el juego se hace parte constituyente de la cultura escolar, de lo que reprime la cultura escolar, pero que se libera a la cuenta del timbre del recreo. De igual manera el juego, visto como fenómeno cultural, deviene en promesa.



5. CONCEPTOS CLAVES DESTINADOS A LA CULTURA ESCOLAR

Existen máscaras que son parte de la identidad de la escuela. Algunas de ellas como las teorías, máximas y desafíos para la escuela regularmente se han asumido como modas, como banderas, como parte de una retórica que no tienen existencia real, pero que van influyendo en las reformas curriculares continuas y se manifiestan en el argot de los profesionales de la educación. Foucault (1979), justamente se refiere al discurso como episteme, organización del saber, productos de los juegos del poder que han hecho que sean unos y no otros.

Tomaremos una muestra de aquellos discursos teóricos que refieren conceptos globales, transdisciplinarios inherentes *per se* a las funciones básicas que la escuela ha cumplido a lo largo de la historia o debiera cumplir y que son claves en la definición de su cultura: como agente de transmisión o recreador del conocimiento que ha acumulado la humanidad y como agente para el desarrollo integral y social de la persona. En resumen, las temáticas de las que versan los discursos teóricos son, a saber: *educación, pedagogía y formación y conocimiento, pensamiento y currículo*. Todos conceptos integradores, globalizadores, complejos, por su dimensión compuesta, en la que confluyen varias disciplinas, aquí tejidas con un mismo hilo al servicio de la escuela. Desde este lugar, tres constantes discursivas más se instalan en la cultura escolar a partir

de este discurso en interrelación con los discursos artístico, ensayístico y cotidiano. La escuela: *espacio utópico*, y la escuela: *espacio para la transmisión de conocimiento* como los tres últimos rasgos culturales a considerar.

La escuela: ¿Espacio para educar, formar o instruir?

Aunque el origen del hecho pedagógico es anterior a toda filosofía o ciencia educativa, implica uno que educa y otro que es educado con intencionalidad o sin ella. Como ya vimos este hecho tiene un origen fundamentalmente inscrito en las demandas sociales del hombre, pero también es producto de la educabilidad humana, característica antropológica que marca al ser humano desde su génesis, incluso antes de que existan razones pragmáticas, políticas económicas y sociales para ello; por eso es imprescindible que nos detengamos en la antropología pedagógica, porque precisamente su objeto de estudio es la educabilidad humana.

La antropología pedagógica concibe al hombre filosófica y científicamente como un ser educable, educado y educador; este es un fundamento para la universalidad iluminista de gran implicación ético-política. Tiene como objetivo desentrañar las disposiciones pedagógicas que siempre le atañen al hombre “esto es, sus capacidades de superación y realización humana, justo para que no quede en inferioridad frente a sus propias e inagotables posibilidades” (Niño, 2002, p. 17). Lo que quiere decir que desde el momento de la concepción nada permanece igual, todo en el hombre se transforma a cada instante; procesos a

través del cual se demuestra que hay una manera propia, particular de cada ser, de integrar el psicoorganismo de los progenitores, lo psicosocial familiar, lo institucional, la sociocultural nacional y mundial, la historia del pueblo y de la humanidad. Este constituye el primordial principio de educabilidad, todo ser por naturaleza biológica, psicológica y social no es estático, no se mantiene igual por lo que está dispuesto a los cambios que sean propiciados por su génesis innata, por los intercambios intersubjetivos, por los grupos y contextos donde se desenvuelve.

En tal caso, la educabilidad humana se muestra claramente, tanto en la filogénesis del ser humano, como en su ontogénesis. Respecto a la primera, es necesario decir en principio que, a lo largo de la evolución humana, ha quedado demostrado que al hombre no solo le basta lo que es, sino lo que puede y debe ser. En consecuencia, el poder de transformación del hombre es permanente y frecuente, el hombre biológica, espiritual y socialmente se resiste a no tener cambios. "Para el animal y mucho más para el hombre la vida consiste en ser siempre "él" mismo, pero a condición de no ser jamás "lo" mismo" (ob.cit., p.63); en el ser humano habría que precisar: quiere ser "el" mismo para poder dejar de ser siempre "lo" mismo, permanecer en esa especie de juego dialéctico entre la preservación y el cambio. Esto constituye una propiedad estructural de la vida, que impregna a la materia en su devenir innovador, el cual ha desembocado en la más inédita y compleja realización de la vida del ser humano. Otra forma de decir es que, después de un largo transcurrir, el hombre cuenta con algunas características

distintivas de la conducta humana integral: lenguaje, cultura, libertad de decisión, inteligencia y racionalidad; ello le confirió la capacidad de aprender y demostró su inagotable fuente de educabilidad, pero también cada uno de acuerdo a sí mismo desarrolla sus variantes.

La ontogénesis zubiriana, fundamento teórico de los planteamientos de Niño (2002), explica la morfogénesis humana desde el plasma germinal. El hombre es una estructura dinámica y compleja que se va formando genéticamente en unidad y sustantividad psicorgánica. El oxígeno e hidrógeno conforman el agua, pero el oxígeno aislado de la molécula del agua ya no tendría las propiedades químicas del agua, sería solo oxígeno. De forma similar, cada próximo ser es constituido por una célula aploide femenina y una masculina que, al unirse en una célula diploide, ya no son ni una ni otra, ni la suma de ambas, constituyen un nuevo ser único e irrepetible, que desde ese mismo momento no detiene su transformación. Lo que sucedió en algún momento en la filogénesis humana, ocurre también en la ontogénesis, el derecho a la vida de cada ser como agente actor y autor, sin un momento estático.

El hombre tiene en cada instante la constitutiva posibilidad de renovarse por entero, respecto al pasado y en función del porvenir. Nadie puede borrar lo que ya ha sucedido, tampoco desesperarse por los fracasos o frustraciones, porque aún y mientras haya vida, hay posibilidad de reconfortar nuestra personalidad y darnos una nueva oportunidad de elevación y perfeccionamiento.

La realización humana y personal al servicio de una mayor dignidad, conciencia y autonomía, es el sentido de la vida. Es decir, que nuestro destino no depende de manera absoluta de los estímulos intrínsecos o extrínsecos a los que hemos estado expuestos, también obedece a la forma como lo hemos asimilado, enfrentado o superado a partir de nuestra forma particular de ser.

En los primeros momentos, la actividad operativa es exclusivamente orgánica, permanece la psique en actividad pasiva, "radical y primaria" que se va modulando de raíz hasta el punto que sus facultades son todas logros de génesis, lo mismo que lo son los órganos y los sistemas corporales. Avanzando el proceso, la psique va asumiendo una actividad cada vez más activa que permite también configurar el cuerpo y especialmente el cerebro. No se trata de que el cuerpo actúe sobre la mente o esta sobre aquel, pues ello supondría que hay dos "entidades", cada una con su propia y cabal estructura y actividad. De lo que se trata es de un acto integralmente psicoorgánico, en el que se influyen mutuamente todos sus componentes. "Ser hombre no consiste en dejar de ser materia ni en que esta sirva a la psique, sino que consiste en "corporizar" la psique o "psiquizar" el cuerpo" (ob.cit., p.81).

En otras palabras, en su conducta el hombre actúa como una sustantividad psicoorgánica que por su condición, forzosamente tiene que optar y proyectar los modos personales de estar y vivir en una realidad, que no es solo natural, no podría serlo, es también y sobre todo social. Desde cualquier corriente teórica o énfasis que cada

quién asuma, en la actualidad teórica no se puede dejar de admitir que lo social y lo natural interactúan desde el comienzo de la ontogénesis. El individuo no puede entenderse aislado de un contexto social, por eso el conocimiento construido y acumulado por él, es un proceso social desde el principio influenciado por sus particularidades personales que a su vez son en parte culturales.

La ontogénesis tiene el mismo *modus operandi* de la filogénesis. Un ejemplo de ello lo encontramos cuando comparamos las etapas por las que pasó el hombre como especie, en el desarrollo del pensamiento lógico matemático y el de la construcción del sistema alfabético, a partir de la evolución humana en interacción con las necesidades representacionales y comunicacionales que en el medio se suscitaron, con las etapas de estos mismos procesos por las que pasa el niño en interacción con el medio de hoy.

Así como el secreto de la filogénesis fue la realización de la especie, la de la ontogénesis es la realización personal; he aquí la promesa iluminista que lleva implícita la noción de progreso. Desde este punto de vista, el niño no es un mero ejemplar más de la especie, sino un ser único e irrepetible, cuya actividad vital está regida por dinamisismos propios y originales que hacen de la edad infantil no un simple preámbulo de la vida adulta, sino un estadio tan auténtico y respetable como la adolescencia, la juventud o la adultez. La morfogénesis psicorgánica se extiende hasta la vejez. Por tanto, la educación debe estar al servicio del hombre siempre, no para diseñar lo que cada

ser debe ser al servicio de los otros, sino para brindar las herramientas para que cada ser emerja de sí, se dé forma, y se entregue a su propia existencia y a la del universo. La variedad resulta tan diversa que ha poblado y actuado en un mundo tan compuesto, de incontables aristas y con tantos misterios como el que habitamos.

Se observa el dinamismo intrínseco y sistemático de la materia, el cual deviene en nuevos modos y niveles de organización y complejidad, ostentadores de propiedades sistemáticas inéditas hasta abocar en las sustantividades vivientes capaces de creciente independencia. Al dar de sí de acuerdo con la actividad auténtica, capaz de innovación distinta en cada ser, dentro de la creación marcada por la especie humana, se constituye la subjetividad y particularidad de cada persona, infinitamente diversa. Por ello, la unidad y la diversidad se hacen presentes en cada niño, sin necesidad de ser forzado o atemorizado, es espontáneamente activo e innovador, único y original. Cada ser, entonces, es protagonista de sí mismo, sin que esto se entienda como la negación al apoyo y la guía que puede y debe brindar el adulto como derecho que reclama el ser en formación. En otras palabras, sin olvidar que necesita el escenario y los medios adecuados, la ayuda pedagógica de padres y maestros. Sin embargo, de todo lo planteado se infiere una predisposición biológica propia del desarrollo evolutivo, determinada por la especie humana y que es paso previo al aprendizaje, a la formación y a la educación, pero cuyo resultado será particular de acuerdo con las características de cada individualidad. Contrario a esta postura, el enfoque histórico cultu-

ral plantea que son más bien las circunstancias sociales e históricas de los sujetos, la dialéctica que se genera entre sujeto-contexto y los aprendizajes que se han logrado en este transcurrir, lo que afecta el desarrollo. Aquí el condicionamiento no sería tanto producto de la génesis humana particular, como de orden sociohistórico. Es decir, la ley genética fundamental del aprendizaje-desarrollo tiene su origen en el plano interpsicológico. Primero sucede en el afuera a través de las relaciones interpersonales, del hacer en interacción con otros y luego en el plano intrapsicológico como una adquisición interna. En consecuencia las actividades y la comunicación que se dan, en la vida cultural, social, familiar y escolar del sujeto, conforman su historia y esta determina la personalidad, la dirección de su formación y comportamiento. Desde esta perspectiva la escuela debe asumir que todo sujeto cuenta con un desarrollo real que emerge de esta dinámica de relación inter e intrapsíquica. No obstante, debe aprovechar el continuo anunciado por Vygostky (1979), como zona de desarrollo próximo (ZDP), la distancia entre el desarrollo real y el potencial o próximo. El real, ya sabemos, es producto de las internalizaciones con las que ya cuenta resultado, a su vez, de las relaciones externas e intersubjetivas que ha tenido. El potencial es el que puede mostrar con la ayuda del otro, de lo social, de la educación como un proceso poderoso de socialización del sujeto. De esta manera, la educabilidad vendría a conceptualizarse, desde esta perspectiva, como un aprendizaje desarrollador, no un desarrollo que favorece los aprendizajes.

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Del Pino, 2007, p. 15)

Toda corriente que explica la educación humana, ya sea desde la condición individual o social, se constituyen en principios rectores para la escuela, pues la misión de la escuela es educar, y ya es bastante que este concepto haya tenido transformaciones hasta el punto de considerar factores que en un principio parecían opuestos, hoy en la educación están implicados una multiplicidad de factores que deben ser considerados por la pedagogía o por toda ciencia y arte que pretenda tener como misión la formación de los seres humanos.

Ahora bien, ¿cuál es el papel que cumple la **educación** y sus conceptos asociados? Este término proviene del latín *educare*, que significó **conducir**, *e ducare*, conducir (*e*) fuera de, conducir desde afuera. **Pedagogía**, por su parte, proviene del vocablo latino *agogos*, derivado a su vez del verbo griego *agein*, **conducir...** a los niños *paides*. En la actualidad sabemos que no solo se conduce a los niños, pues la pedagogía no solo está restringida a la infancia, ella se alarga a toda la vida y es una posibilidad latente en todos nosotros antes de que apareciera el término pedagogía, por eso prefiero, al igual que Vasco (1999), que no nos dejemos limitar por el prefijo. En conclusión, la edu-

cación y la pedagogía, significan un conducir, una guía, un mando que lleva al sujeto de un estado a otro, una práctica que le da **forma** al hombre (buena o mala forma, ahora no importa). Es decir, que en este significar originario de la educación y la pedagogía la interioridad del sujeto no participa, ni importa, concepción que coincide con las prácticas escolares originarias.

Coincidentemente, la **formación**, comúnmente ha sido vista, desde la simplificación de la modernidad, como un medio externo para el perfeccionamiento y actualización del ser humano con la intención de configurar las capacidades naturales del hombre. Él no es lo que debe ser, por lo tanto, es necesaria la formación como un proceso de adiestramiento que homogenice a los seres en una generalidad que impone y niega la singularidad. Se define formación como un devenir del hacerse culto, fundamentalmente ligado a los procesos de socialización, en los que nos formamos adquiriendo una cultura, lo cual compartiríamos, si se entendiera cultura como la apropiación de manera coherente y reflexiva del proceso vital cultural, si se recordara que "El hombre se completa como ser plenamente humano por y en la cultura" (Morín, 2000, p. 56), y no como mera posesión de bienes culturales. Finalmente, la formación también es comúnmente concebida como un instrumento para el progreso, "formar con prontitud empleados útiles"; la mirada ha estado puesta en un fin utilitario que limita la formación al "aprendizaje" de informaciones y al dominio de procedimientos técnicos. (Anzola y Rubiano, 2001). Si bien se pueden ver estas concepciones como tipos de formación o como di-

mensiones, la formación no puede supeditarse a posiciones fragmentadas y menos aún sacrificar la importancia que tiene el sujeto como constructor de sentidos, pues “en la formación uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (Gadamer, 1992, p.40). La formación se constituye en un “darse forma”, que en definitiva, es un deber de cada persona consigo misma, siempre en compañía.

Todo lo que vivenciamos es fuente de aprendizaje y todo lo que aprendemos es alimento para el desarrollo de la personalidad y de la subjetividad; si se involucra en el proceso, la reflexión y la interpretación, “garantizando aprendizajes comprensivos, relacionados y globalizados con significación personal y social de modo que sean efectivos en situaciones nuevas y les posibilite seguir aprendiendo ante las crecientes y múltiples oportunidades de aprendizaje”. (Inostroza, 1998, p.3). La reflexión, sin embargo, nos dice Maturana (1996), es un arte que debe aprenderse y para aprenderse debe vivirse, por ello cuando se habla de darse forma esto implica no solo el proceso individual, el cual es fundamental, sino también un proceso de socialización que define la existencia. De allí que la formación del individuo es el resultado de múltiples factores que gracias a la participación activa del sujeto da cabida a la educación como mediadora del proceso de desarrollo del pensamiento y la personalidad.

Aclarar términos claves para la reflexión educativa nos lleva siempre a la gran discusión: *las circunstancias sociales y la particularidad del individuo determinan la educación, la pedagogía o la formación*. Obsérvese, como lo habíamos advertido, no resultaron tantas distinciones hasta ahora. Sin embargo, aunque anteriormente se haya hecho una especie de sinonimia en los conceptos tratados, y aunque en la vasta literatura de las ciencias relacionadas con la educación estos conceptos se relativicen permanentemente y se intente infinidad de juegos con la carga semántica de ellos, citaremos una referencia que ha intentado definirlos con rigor (Kriekermans, 1986).

- Instrucción. Significa propiamente adquisición de capacidades útiles a la práctica de la vida.
 - Formación. Denota conocimiento “que transforma nuestra propia sustancia”. Es “apropiarse verdaderamente del sentido de la realidad de la vida”; su meta, “hacer justicia a la realidad entera de una manera completamente desinteresada”. Tres elementos integran las exigencias de la formación, que a la vez constituyen las tres esferas de la razón en la modernidad: ciencia, ética moral y estética.
- 1) La reflexión o sabiduría que busca la “creación de una manera de leer del sujeto” en cuanto a trascendencia y participación.
 - 2) La prudencia o sabiduría práctica, conformada por la deliberación, el juicio y el mandato.

- 3) El gusto, no como preferencia subjetiva, sino como satisfacción ligada a la contemplación y al conocimiento objetivo.

Educación, tomada en conjunto, es algo más que instrucción y formación. Atiende principalmente al campo de libre determinación. El hombre está destinado a ocuparse él mismo de su vida y a edificarse; ello es una responsabilidad compartida de la sociedad y de él según lo que hemos aprendido, pero la escuela debe saber que tiene una influencia suprema. La correcta orientación de la voluntad es obra y tarea prioritaria de la educación.

También, Morín (1999) establece distinciones básicas entre los términos formación, enseñanza y educación; a saber: la *formación* como el moldeado y la conformación que ignora que su misión fundamental debería ser el incentivo de una didáctica del despertar que suscite la autonomía del pensamiento, la *enseñanza* como el arte o acción de transmitir a un alumno *conocimiento* de manera que lo comprenda y asimile. Conocimiento que ha sido producto del devenir cultural e histórico del ser humano. Finalmente, plantea a la *educación* como un “transmitir”, no de un saber puro, sino de una “cultura” que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir y que al mismo tiempo favorezca una manera de pensar abierta y libre.

El término “transmitir” parece sospechoso puesto que dentro del desarrollo de las teorías que explican y definen todas las configuraciones que confluyen en el espacio escolar se ha dicho que el saber no se transmite. Desde la

filosofía más antigua, hasta la psicología contemporánea se viene dilucidando este problema. El saber/cultura es construido por cada quien de acuerdo con las experiencias pasadas y sus circunstancias.

El conducir (*agogos*) y la formación (*Bildung*) es indicio de una distinción entre el ideal griego y el ideal moderno. El *Bildung* pertenece al romanticismo y al idealismo, atmósferas culturales en las que se le dio énfasis al sujeto. De esta manera, está superado teóricamente en los tiempos modernos en los que la escuela tuvo lugar eso de que “quien sabe le transmite al que no sabe”, o eso de que “el conocimiento puede ser transmisible”. Sin embargo, para Esté (1999b)

(...) la transmisión es una emisión de señales que puede o no tener sentido en la medida en la que puedan llevar al receptor e interlocutor a negociar para ubicar esas señales como correspondientes, en mayor o menos medida, de allí el “área de negociación” a significados y memorias evocables en su acervo, en su condición de diverso. Ese proceso de ubicar, negociar, armar significados y memorias es la construcción. Esos procesos constructivos pueden incluso ser de tal suerte que sean memoria evocable a integrarse, una disposición crítica, cuestionadora, irreverente o “desconstruidora” una creatividad de ruptura lógica. (ob.cit., p.34)

Llegamos a una visión de la educación que trasciende un saber que no nos hace mejores ni más felices, pero que *puede ayudarnos a alcanzar el máximo potencial de lo que somos y, si no más felices, enseñarnos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas, relacionadas con la creación y con un conocimiento que se hace pertinente en la medida que es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en su conjunto, en el que este se vincule y, a la vez, se separe, se analice, se una y se sintetice*. Se trata de educar un pensamiento complejo, capaz de enfrentar los problemas globales que tenemos en la actualidad, como personas y como género humano, problemas que ya les quedaron pequeños a la ciencia, a las disciplinas, a los saberes organizados en compartimientos sin existencia en lo contextual.

La educación, en definitiva, es un proceso vital para la formación del hombre y del planeta, para la construcción y comunicación del conocimiento, para la reflexión acerca de la vida, de la existencia, de la naturaleza y de los hombres, para la construcción de conocimientos, conceptos, ideas o "verdades", para realizar el lenguaje y con él levantar esquemas mentales interpretadores, establecer un sistema categorial para mirar al mundo. La educación es un proceso inseparable del hombre, con y en el cual se determina el tipo de pensamiento, el conocimiento, el lenguaje y el sistema de valores de cada ser. Por supuesto, todo proceso educativo, por existencial, se sucede en una cultura, sea esta planetario, occidental, latinoamericano o venezolano. Esto no puede dejar de tocarnos como agente de la escuela, institución a la que le adjudicamos buena parte de la responsabilidad social de educar.

Como vimos, el *conocimiento* se enreda, se teje con la educabilidad, con la educación, es decir, hemos tratado el papel que juega el sujeto, los otros y el medio en la educación y en el centro de todos, primero subyacente, luego en forma explícita aparece el conocimiento, presente e indispensable en el hecho educativo. De allí que, en este momento, estamos llamados a detenernos en este constructo que, además, resulta clave respecto a su relación con la escuela, porque esta fue destinada desde el principio a transmitir conocimientos. Los conocimientos se acumulan y forman parte del patrimonio cultural de la sociedad y, a su vez, la cultura implica saberes y conocimientos que, aunque no sean legitimados por la ciencia, nos constituyen. He aquí otro conflicto que es necesario abordar con sus consecuentes derivaciones para dilucidarlo a la luz de la cultura escolar.

La escuela: ¿Espacio para la transmisión de conocimiento?

En la cotidianidad de la escuela son muy pocos los contenidos que se abordan, además, se deja arrinconada la vida real y concreta que el estudiante lleva a cuesta en su hogar, su comunidad y su propia escuela. Se transmiten los "conocimientos" como un cúmulo de fórmulas vacías que la escuela pretende imponer mediante una educación verbalista y libresca.

Con esta crítica, evidenciada anteriormente, no se pretende plantear un aprendizaje sin contenidos establecidos científica o académicamente. Sabemos que es un derecho humano acceder a los saberes universalmente construi-

dos, pero ya deberíamos considerar que el proceso de conocer implica asentir que los saberes emergen de la vida y se teorizan, y que las teorizaciones son ciertamente unificaciones abstractas, pero que tienen una dimensión concreta en la realidad.

Las actividades cotidianas que realizan los estudiantes que viven en zonas rurales-agrícolas, por ejemplo, sobrellevan saberes que pueden ser puerta de entrada a contenidos específicos de la matemática, las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, etc. También puede ser que saberes totalmente abstractos como el teorema de Pitágoras, que tienen poca aplicación en la vida utilitariamente hablando, desarrollen procesos de pensamientos que se transfieran a otras actividades y a la realidad. Así, este asunto del conocimiento resulta muy complejo y mucho más en el marco de la cultura escolar; sin embargo, hay un aspecto que sí debe quedar claro: conocer implica una construcción de significados, la comprensión y el entendimiento. Es decir, denunciamos ese rasgo de la cultura escolar, las falsedades y los desaciertos por desgracia vigentes en el manejo de los contenidos en la escuela, que hace del aprendizaje mera recepción pasiva rutinaria de un supuesto conocimiento ya definido sobre una realidad estática e inmodificable al estilo de lo que Morín (1999) llamó educación bancaria.

Desde este punto de vista la visión del conocimiento ha cambiado. Un conocimiento en realidad es un significado en potencia, adquiere existencia en la medida que tiene sentido para el cognoscente. No es una realidad cosifica-

da, será conocimiento en tanto la experiencia humana lo comprenda. Profundicemos un poco más en torno a esta idea.

El conocimiento es constitutivo del ser humano. De allí que como especie tenga inscrita en su dimensión celular, biológica, antropológica, subjetiva y social la acción de saber y luego de convertir ese saber en conocimiento. Más tarde, el conocimiento se objetiviza en contenidos, en constructos conceptuales, en teorizaciones; se hace autónomo, tal como todo sistema de representación. Sin embargo, aunque yace diferenciado, a pesar de la complejidad, en disciplinas, sigue siendo inseparable de la acción y del sujeto. Por eso nos dice Morín (1994) "Ser, hacer, conocer, en el dominio de la vida, están originalmente indiferenciados, y cuando se diferencien seguirán siendo inseparables" (ob.cit., p.58). El continuo se hace presente: el devenir de la existencia humana fue condicionando el conocer y, en forma inversa, el conocer fue condicionando la existencia humana. "La vida no puede autoorganizarse más que con conocimiento; el ser viviente no puede sobrevivir en su entorno más que con conocimiento. Nacer es conocer" (ob.cit., p.58).

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿qué es conocer? El conocimiento se muestra como un conjunto de aproximaciones que se hacen a la realidad; en tal caso, la realidad, aunque juega un papel importante en el conocimiento, termina siempre inaprensible. De allí, que nos tengamos que plantear una segunda interrogante, mucho más difícil de definir. ¿Qué es la realidad? No es mucho lo que pode-

mos responder, la realidad es aquello que tiene cualidad de real. No obstante, al acercarnos a ese hecho o cosa real, al percibirla, mirarla, tocarla, nombrarla, pensarla, deja de ser la posibilidad de lo real para ser la representación de lo real y la representación misma ya es otra realidad.

La discusión alrededor del conocimiento se hace cada vez mucho más problemática, porque lo antes dicho sirve, tanto para definir los procesos a través de los cuales se genera el conocimiento, como para determinar el proceso a través del cual se aprehende ese conocimiento. Ambos procesos claramente diferenciados implican una construcción del conocimiento porque se suceden a través de procedimientos distintos, pero, a la vez, íntimamente relacionados. En cada uno se presupone la existencia de estados internos y de representaciones que el sujeto le atribuye a la realidad, organizados en una red de esquemas, los cuales aparecen definidos como las unidades básicas del funcionamiento psicológico. También ambos aparecen implicados con las circunstancias, las condiciones o el contexto en el que se produce el conocimiento. De allí que Deval (1997) señale: "hay que admitir que lo social y lo natural interactúan desde el comienzo de la ontogénesis. El hombre no puede entenderse aislado de un contexto social. El conocimiento es un proceso social desde el principio". (ob.cit., p. 32)

Después de tanto trajinar, caímos de vuelta en los factores que le fueron comunes a la educabilidad, educación, pedagogía y formación. Las condiciones del sujeto y sus relaciones con el ambiente, también resultaron factores

comunes a la construcción de conocimiento o, más bien, al conocimiento. ¿Para qué conocemos?, vendría a ser la tercera incógnita (después de ¿qué es conocer? y de ¿qué es la realidad?) que es necesario dilucidar para abordar el conocimiento del conocimiento desde la función que este ejerce. Los conocimientos sirven para acumularlos como logros científicos y culturales de la humanidad, para darle sentido al mundo, explicar las cosas y actuar sobre ellas, para ser parte de una cultura y ejercer un determinado rol en la sociedad, ya sea el ejercicio pleno de la ciudadanía, la participación en la ahora llamada sociedad del conocimiento o para participar en la distribución social del trabajo. Pero entre todo, sirven como contenidos para los procesos de transformación y educabilidad humana, por lo que el conocimiento, al servicio de la educación, es un valor universal que cumple una función humana y, por tanto, social.

El asunto no concluye aquí, puesto que en todas estas funciones participan diferentes conceptos ligados al conocimiento y varios tipos de conocimientos que se confunden. En este juego de significaciones entran el conocimiento científico, escolar y cotidiano. La tarea de esclarecer estos significados implica cierta dificultad filosófica o epistemológica, pero intentaremos aclarar algunas ideas claves y llegar a algunos espacios de negociación; pues aunque se pueden determinar características bien definidas para cada tipo de conocimiento, a su vez se pueden presenciar zonas superpuestas y difusas.

El *conocimiento científico* ha cursado una evolución, durante la cual se ha construido una estructura particular para este tipo de conocimiento y unos determinados métodos y procedimientos para resolver tipos específicos de problemas; es un tipo de conocimiento indispensable cuando se quiere saber con precisión el qué, cómo y el porqué de las cosas; nos actualiza la aprehensión de la realidad y, como categoría genérica, está conformada por una serie de esquemas conceptuales ordenados según las disciplinas. Parte de una premisa teórica, propone una hipótesis, una teoría provisional o un modelo que intenta dar explicación o solución a algo. Asimismo, en cuanto a los calificativos que lo identifican, puede decirse que es ordenado, sistemático, demostrable, verificable, objetivo y universal, aunque hoy también estas características les son cuestionadas. Por lo tanto, en su sintaxis se encuentra la verdad como resultado lógico del método. En definitiva, este conocimiento legitima parcelas que incluyen por pertenencia a unos y excluye a otros.

Finalmente, uno de los aspectos de mayor relevancia radica en que el conocimiento científico pretende trascender la realidad concreta hasta alcanzar niveles de abstracción en los que se ordenen la multiplicidad en la unidad. Sin embargo, paradójicamente, por más que se quiera hacer parecer que el conocimiento científico alcanza unos niveles de abstracción tan monumentales que trasciende la realidad, hay que admitir que los conceptos científicos solo pueden abordarse sobre la base de experiencias anteriores del sujeto, cómo ya lo habíamos dicho, conformada también por conceptos cotidianos. En suma, los concep-

tos científicos solo pueden elaborarse sobre la base de la experiencia anterior del sujeto.

Justo a partir de este problema, el conocimiento científico en la escuela adquiere una dimensión particular. En este sentido, Arnay (1997) plantea:

¿Qué podemos entender por cultura científica escolar? Creo que, esencialmente un proceso de comprensión de un hecho social, como es la ciencia, que forma parte de un momento histórico y social determinado y que produce una serie de consecuencias que afectan a los ciudadanos-as, quienes deberían desarrollar, a lo largo de su escolarización, un conocimiento que les permitieran comprender los procedimientos que aquélla desencadena a su alrededor. Y si no los comprenden, que tuviesen, al menos, una actitud interrogadora y supiesen orquestar los medios para construir su explicación a un nivel u otro de complejidad. (ob.cit., p. 41)

La cultura escolar a la que él se refiere no debe ser una caricatura de las prácticas culturales definidas por la ciencia y la tecnología: se trata más bien de un *conocimiento escolar*, específico y diferenciado, tanto del conocimiento científico como del cotidiano que abordaremos más adelante. Instituye un conocimiento que por la finalidad de ser comunicado, los procesos de enseñanza lo traducen logrando simular el conocimiento real científico con un lenguaje más accesible.

En este orden de ideas, el conocimiento científico que interesa a la escuela es el que ya está construido. Sin embargo, vivenciar procesos de creación de conocimiento científico, experimentar y poner en práctica esta particular racionalidad puede servir para la formación integral de todos, puesto que en algún momento de la vida es necesario apelar a esta racionalidad y a aquellos, muy especialmente, que durante sus procesos formativos decidan ser científicos. En cualquiera de los casos queda un conflicto bien definido: el perfil del docente que exige esta tarea, porque el docente debe traducir el conocimiento experto formal, sin ser científico ni estar en una comunidad de científicos, estar consciente de sus teorías implícitas y las de los alumnos.

Así, la presencia del conocimiento científico en la escuela puede tener como finalidad, por una parte, aproximar al estudiante al conocimiento científico; este es fundamental, porque es un tipo de conocimiento que permite el desarrollo de un tipo de racionalidad que también es necesaria para comprender el mundo; por la otra, es una idea clara del rol que puede ejercer un científico en la sociedad para que los alumnos lo tengan como referencia en su proyecto de vida. No obstante, debe quedar claro que la ciencia no es suficiente para justificar todas las otras formas de entender las cosas. El conocimiento cotidiano toma su lugar porque el hombre también devela aspectos de la existencia, se conecta en la realidad y resuelve problemas a través de ideas fragmentarias, basadas en la intuición y en la experiencia directa que sirven igual para conectarnos con la realidad. Por ello, no deberíamos

considerar el conocimiento cotidiano como sinónimo de mal conocimiento porque este cumple un papel importante en la comprensión y acción de las personas en determinados contextos. Ningún otro tipo de conocimiento debe aniquilar al conocimiento cotidiano, muchas veces expresado en el desempeño de la gente, por el contrario, deberían coexistir con él.

El conocimiento cotidiano deja también su área de conflicto, parece definir una especie de conocimiento universal capaz de resolver problemas simples o prácticos por la consecución del conocimiento del propio entorno y del logro de una vida satisfactoria, pero está claro que ni este fin es tan fácil, ni los problemas que plantea el medio son los mismos, ni las respuestas que dan los sujetos pueden ser únicas, pues dependen de su grupo social, de su circunstancia y de su idiosincrasia. Además, esos problemas cotidianos ya no son tan simples como pareciera (el estrés, los vicios, la corrupción, la inseguridad, la intolerancia humana, la imposibilidad de convivencia, etc.). El conocimiento cotidiano se conforma en mundos complejos y se enfrenta a problemas que no son tan sencillos, implican moverse en un mundo incierto, cambiante e indeterminado. En derivación, el conocimiento cotidiano no merece el trato peyorativo que comúnmente se le da, ni la "idea que sintoniza con la creencia de que la sabiduría propia del "sentido común" es primitiva y poco racional, en contraposición a un conocimiento científico racional y más evolucionado" (ob.cit., p. 66).

Después de haber tratado el conocimiento científico, el escolar y el cotidiano, cada uno con sus complejidades, se abren nuevas interrogantes que ameritan ser planteadas para vislumbrar los desafíos que le toca a la escuela y que comúnmente se les proyectan con demasiada simplicidad, cuando se anuncia que la escuela es la responsable de transmitir el conocimiento, que ahora, después de todas las ideas transitadas, deberíamos renombrar como comunicar o mediar conocimientos. La diversidad de conocimientos científicos y cotidianos nos deja frente a un mundo amplio de posibilidades. No existe un solo tipo de conocimiento científico, ni se puede entender solo como conocimiento científico el conocimiento de las ciencias puras, pues también se habla de conocimiento científico en el plano de las ciencias sociales o humanísticas. De igual forma, tampoco se puede creer que el conocimiento cotidiano sea solo aquel que se basa en la intuición y en la experiencia directa en los espacios públicos. Nos queda la doble sensación de haber comprendido la profundidad que enfrenta la escuela a la hora de hablar de conocimiento y simultáneamente haber quedado con más interrogantes que al principio.

Pero sigamos hilando ideas hasta que encontremos un panorama con más posibilidades tangibles y cercanas a nosotros en el contexto escolar. Es necesario ahora conceptualizar el pensamiento como la facultad superior del hombre que le permite examinar, bajo las reglas restringidas del lenguaje, los conocimientos. El pensamiento se ocupa de los diferentes tipos de conocimientos y en el escenario escolar se debe pensar en los puentes necesarios

para que el pensamiento logre su cometido: darle sentido al mundo, comprender, relacionar, interpretar, confrontar, contrastar y crear.

El pensamiento, bajo las reglas del lenguaje, alimenta y procesa las representaciones del saber científico y del saber común. El lenguaje constituye el elemento esencial para el conocimiento, muchas actividades mentales no serían posibles sin él. Las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento son muy complejas, pero resulta fundamental al menos referirnos al papel que juega el lenguaje en la categorización y abstracción y en la gran cantidad de conocimiento sobre el mundo que lleva implícito el lenguaje.

El conocimiento supone un cerebro que establecerá otras formas de pensar o nuevas relaciones entre conceptos que originalmente parecían no existir. Después de toda la complejidad que nos mostró la epistemología del conocimiento y de la imperiosa necesidad que tiene el mundo de hoy para abordar los problemas globales que le afectan, como la pobreza, el hambre y la guerra, se solicita un pensamiento opuesto al de la cultura occidental que en la era de la modernidad nos han impuesto: el que parcela, divide, simplifica, universaliza, efectiviza en aras del progreso, de la explicación, del futuro, del control. Se demanda, entonces, la reforma del pensamiento. Esa es la demanda actual.

Nuestro pensamiento no se puede formar para la vida individual, social y planetaria si continua dándose una disociación entre los saberes parcelados, descubiertos

bajo la protección y franquicia de las disciplinas que no asumen que las realidades y las contrariedades se hacen cada vez más complejas y multi o transfactoriales. La misión del pensamiento es desafiar la actual legitimidad del conocimiento y crear un nuevo orden de los conocimientos para justamente resolver, explicar, intervenir, enfrentar las realidades y los problemas actuales. Así, a nuestro pensamiento, según Morín (1999), se le vuelve invisible "los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre parte-todo, las entidades multidimensionales, los problemas esenciales" (ob.cit., p.13) y esto es precisamente lo que tenemos que vencer.

Las disciplinas aprehenden solo las partes de un todo por lo que se les vuelve inalcanzable la aprehensión de "lo que está tejido junto", de lo complejo. Entonces, unos de los desafíos que debe enfrentar el pensamiento en su reforma, es la globalidad, fundamentalmente porque en el desarrollo de nuestra era estamos enfrentando continuamente, como ya se ha mencionado, realidades globales a las cuales no se les puede separar sus componentes o sus dimensiones física, biológica, planetaria, nacional, social, política, económica, psicológica, afectiva, mitológica. Pues corresponden a realidades en las que se tejen interdependientemente las partes con el todo, el todo con las partes, los todos con los todos independientemente de la jerarquía que ocupe en el mundo, se trata de relaciones complejas que van más allá de las que establece la teoría de los sistemas.

Efectivamente la inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo (ob.cit., p.14).

En la construcción del pensamiento complejo, es necesario advertir que Morín no niega el conocimiento que han producido las disciplinas, solo que considera que por un lado han producido clarificación y soluciones, y por el otro, han producido ignorancia y error. Así, la cultura científica conformada por las diferentes disciplinas separa los campos de conocimiento generando “descubrimientos admirables, teorías geniales, pero no una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de las ciencias”. (ob. cit., p.18). Incluso nos muestra cómo en la misma ciencia los espacios subrepticios han tomado lugar, quedando al descubierto no solo la incapacidad de relacionar los saberes, de mirar también el todo sino también el desorden, la incertidumbre, la complementariedad de los opuestos. De tal manera que se demanda con urgencia otra inteligencia que otorgue una ruptura lógica, procesos intuitivos y vertiginosos que no develan sus *modus operandi*, pero se manifiestan.

Entonces el sujeto y sus experiencias son primordiales para aprender y los contenidos objetos del conocimiento

son complejos y están interrelacionados. Estos son los imperativos que exigen en este momento a las escuelas revisar sus prácticas transmisivas de contenidos. El sujeto que aprende pasa a ser el centro, como ser activo y transformador, por lo que en el conocimiento ya no pueden considerarse instancias realizadas, verdades absolutas, conceptos inamovibles, son más bien constructos dinámicos, relativos e intersubjetivos. De allí el énfasis que ahora se tiene en el desarrollo de procesos que permitan potenciar los aprendizajes y la búsqueda de conocimientos en forma autónoma, más que su mera acumulación.

Sin embargo, en la escuela lo que realmente nos puede desvincular es el conocimiento; tal como lo señala Zambrano (2004), hasta nos pueden impedir un acto de alegría, una sonrisa en nuestros rostros; hecho común cuando las actividades en el aula, las asignaciones y las evaluaciones no cobran ningún sentido para el alumno. Después de las consideraciones hechas respecto al conocimiento y al cómo aprendemos, podemos entender que no se ha visto mayor atentado contra la dignidad de ser pensante ni mayor violencia. Simboliza, anular la existencia, tirar al vacío la facultad de pensar, de sentir, de significar.

Para abordar el asunto del conocimiento escolar, debemos partir de que todos los tipos de conocimientos que vimos, tienen un sustrato epistemológico particularmente diferente en el qué, el cómo y el para qué. En el científico subyace una lógica abstracta que se constituye en un ejercicio intelectual de aproximación a la verdad y que representa todo aquello que compone nuestra expe-

riencia sensible: logra extender el mundo físico, el mesocosmo, el microcosmo y al macrocosmo, el metafísico, el interpersonal (cuando extiende del mundo societal a las instituciones sociales y a las dimensiones antropológicas e históricas) y el personal, porque amplifica la dimensión cognitiva, emocional y espiritual del ser humano.

Uno de los propósitos que se debe plantear la escuela, tras la búsqueda de alguna solución, es transformar el conocimiento implícito en conocimiento explícito. Esto significa que cuando tenemos un conocimiento sin tener conciencia de tenerlo, se cuenta con una competencia sobre algo sin saberlo. Por ejemplo, la gramática que se adquiere como hablante de la lengua sin saber su estructura consciente no impide el uso apropiado del lenguaje. El conocimiento cotidiano es implícito, se adquiere o construye con la vida y en la vida; en él, los contenidos están presentes en la acción y no han sido producto de ninguna metodología prescriptiva: es la aproximación a ellos sin ningún orden preestablecido. La escuela exigiría la teorización de la acción y de las vivencias cotidianas. Se trata de hacer consciente el saber, la sabiduría presente en la cotidianidad, porque, aunque el conocimiento científico ha desplazado el saber común, este existe. Esto permitiría que la adquisición del conocimiento escolar enriquezca el mundo experiencial de los alumnos y les garantizaría una mayor relación con la realidad natural y cultural.

En consecuencia, habría que redefinir cuál es el papel que juega el conocimiento científico y el cotidiano. Por un lado, la escuela es el lugar propicio para los cruces, los

juegos, los encuentros y desencuentros entre los conocimientos y las culturas. Por el otro, la escuela puede probar a matizar la dicotomía cotidiano-científico, reconociendo que entre ambos conocimientos existe una continua interacción y evolución. Los tres tipos conocimientos (científico, cotidiano y escolar) se sobreponen. Aún en la escuela se puede construir un conocimiento cotidiano porque la escuela también es parte de la vida cotidiana y escenario de múltiples saberes que se construyen en la convivencia escolar, sin que sea producto de alguna acción sistemática o planteada didácticamente como juego, con un propósito pedagógico o social. Asimismo, el conocimiento elaborado en la vida cotidiana extraescolar puede seguir patrones similares a los del conocimiento científico escolarizado, por ejemplo, el viejo campesino que observa, registra en su teoría del mundo determinados eventos que les permite hacer predicciones exactas respecto a fenómenos climáticos y naturales. En fin, todas estas combinaciones resolverían el problema de la escuela frente al conocimiento, porque haría dialogar todos los tipos de conocimientos, si ese fuera el caso, como centro de saber y formación integral.

La conjugación de los tipos de conocimiento, realizándose de una manera particular en la escuela, permitiría lo más importante y que le es común a todo tipo de conocimiento, activar estrategias y contenidos que nos permitan darle sentido al mundo. "El conocimiento escolar debe recoger el pensamiento propio de nuestra cultura, pensamiento que se organiza en diferentes sistemas de ideas (conocimiento científico-técnico, conocimiento filosófico, conocimiento cotidiano, conocimiento mágico-religioso, etc.) que interactúan entre sí" (García, 1997, p.73)

Entonces, ante la concepción caduca de conocimiento presente en la organización escolar, junto con la concepción de un individuo homogeneizable, habitamos escuelas retrógradas. Por ello, es necesario pensar en currículos, grados escolares, horarios, evaluaciones, normas escolares y que las pedagogías se reinventen. De lo contrario, la “formación” que se logra en esta escuela ha de satisfacer la estructura de nuestras sociedades, urgidas por fundar su dinámica más en la obediencia que en la autonomía, más en la representación que en la participación. Lo que puede ponerse en duda es si una sociedad sustentada de tal manera es la que deseamos. (Segura, 2000, p.34).

La escuela: ¿Espacio para una pedagogía amorosa?

La discusión de cómo se aprende se supone que le debe haber dado luces a la escuela de cómo presentar el conocimiento, de cómo “enseñarlo”, de cómo cumplir con el legado que la sociedad le ha adjudicado a la escuela respecto a la “transmisión” de los conocimientos y la cultura. Pues aquí nos tocará reflexionar sobre el cómo hacer.

Todo este discurrir en torno al conocimiento y a su transmisión, adquisición, construcción o aprendizaje, ha influido en las reformas curriculares que se han dado a lo largo del tiempo. En la actualidad, los currícula apuestan por el desarrollo de los procesos, por aprendizajes pertinentes a los contextos de vida, más que, como antes, al diseño de amplias tablas de contenidos y a la memorización mecánica de información, la acumulación de saberes o a la transmisión de conocimientos estrictamente cientí-

ficos alejados de sus posibilidades pragmáticas. Estamos en presencia de una reconceptualización de la definición de los contenidos, ahora podemos entenderlos como:

Todos aquellos aspectos o experiencias perceptivas, cognitivas, emocionales, procedimentales y actitudinales que conforman el mundo del niño (a). Los contenidos permiten abrir ventanas de la realidad que nos rodea desde diferentes disciplinas científicas que han estudiado y caracterizado los saberes... sin embargo, no solo estos contenidos, en el amplio sentido de la palabra, conforman los conocimientos, también implícitos en las áreas de desarrollo y los ejes transversales...son contenidos en procesos que permiten ampliar la percepción, comprensión y explicación de la realidad. (Rubiano y Lo Priore, 2005, p. 47)

Los contenidos deberían comportarse como el abono de la acción pedagógica, gracias a los cuales se discute el significado de la realidad, tratando de hacer la distinción entre la realidad, su representación y las reinterpretaciones que cada quien hace, creando tantas realidades como sujetos haya. Por tanto, esta visión de los contenidos dista de aquella en la que saberes muertos se acumulan como colecciones que adornan o como realidades únicas comunes a todos. Así pues, tal como lo señala Segura (2000):

(...) una lista de datos e informaciones (como los que se encuentran en una enciclopedia, en un manual o en la cabeza de un erudito) no son conocimiento por sí mismos; solo lo serán en la

medida en que orienten la acción o la comprensión (ob.cit., p. 31).

Sin embargo, en la escuela la legitimación de estas teorías que sumen un curriculum más complejo en cuanto a los contenidos y conocimientos se desvanece. Por eso la escuela sigue siendo lo que es, el vaciamiento, lo impenetrable. Se paraliza, se asusta, se aísla, se hace oído sordo, se desconecta, se humaniza en un ser desconectado porque no cuenta con herramientas para asumir la realidad actual, por lo que prefiere, repetir, repetir y repetir en un lenguaje ecológico y en infinitas perseverancias, los cambios, las nuevas concepciones del hombre que quedan guardados sin aplicabilidad posible. Las reformas no han sido suficientes para cambiar, en la práctica, la cultura en la que se continúa obedeciendo la visión escolástica de las disciplinas, porque *la escuela, como ya referimos, tiene impregnada como mandato la transmisión de los saberes acumulados en la cultura y, por ello, concibe su organización social particular y las configuraciones didácticas necesarias para cumplirlo*. Es parte de la cultura escolar este rasgo dado por la historia y por su devenir.

¿Qué significa esto? Que el currículo no ha otorgado respuestas, a pesar de su desarrollo teórico, a la infinidad de problemáticas que presenta la escuela. Cómo hacer para que todo el aporte teórico transdisciplinario e integral que ha elaborado el área de desarrollo curricular se convierta en aportes teóricos, declarativos, procedimentales, valorativos y éticos en un proceso que reconcilie lo teórico con lo cotidiano. Lo mismo que está planteado

que haga la escuela con los conocimientos, debe hacerse en lo curricular, integrar la práctica, lo filosófico y lo científico.

En los currícula se plantea la globalización de las áreas académicas para economizar el tiempo didáctico y fundamentalmente porque la visión del mundo no es posible seguirla viendo, desde la educación, en forma fragmentada. Al respecto, Morín (1999) nos dice que “habría que recurrir no a enseñanzas separadas sino a una pedagogía conjunta que agrupe al filósofo, al psicólogo, al sociólogo, al historiador, al escritor y esto se conjugaría con una iniciación en la lucidez” (ob.cit., p.54).

El síntoma cultural de la complejidad no puede pasarse por alto. Estos currícula ofrecen la transversalidad y la globalización y la *pedagogía por proyectos* justo para que instrumente y globalice los contenidos, a su vez, por plantearse un producto tangible a socializar en la comunidad escolar, permite la posibilidad de generar aprendizajes significativos. Estamos en presencia teóricamente de una modalidad de planificación planteada desde el currículum que permite que los contenidos dejen de ser saberes y verdades preestablecidas, para empezar a realizarse como procesos constructivos que determinan la vida toda del individuo, y no solo su memoria e intelecto.

De allí que se escoge trabajar con la modalidad de proyecto, entre otras razones, porque estos facilitan la globalización e integralidad de los aprendizajes con un sentido dinámico. Porque constituyen una estrategia de trabajo colectiva, en todas sus fases, prevé la participación de

todos o algunos de los actores involucrados: alumnos, padres, familia, docentes, otros adultos significativos y los miembros de la comunidad. Porque favorecen la argumentación, la discusión y el diálogo de saberes con el razonamiento y la tolerancia por los otros puntos de vista. Porque su propósito no solo se centra en el aprendizaje de saberes conceptuales o en desarrollar únicamente la dimensión cognitiva del ser, también permite la construcción de personalidades, de la convivencia y la motivación al logro individual y colectivo. Porque permite a los alumnos poder tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad y vivenciarlas. Porque admite la profundización en el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y analítico de los involucrados en el proceso educativo, el desarrollo de la investigación y la autorreflexión del propio aprendizaje (Metacognición), en los docentes, los niños (as) y las familias. Porque propicia el respeto a la diversidad, ya que el aprendizaje significativo plantea que un nuevo conocimiento requiere de algún tipo de conexión con los que ya posee el individuo, con sus esquemas internos y externos de referencia, por lo tanto, permite la participación de cada uno de los niños y niñas a pesar de sus diferencias en el desarrollo en otro orden. Cada uno puede participar en una actividad colectiva desde su particularidad. Porque permite una evaluación compartida en relación con lo planificado, el proceso y los resultados. Y porque permite la socialización de un producto tangible, lo que le confiere pertinencia escolar y social.

El cómo es el foco primordial adjudicado a la escuela, los elementos directamente relacionados con la didáctica que recién hemos desarrollado: el docente y el proyecto pedagógico representan una muestra de los constructos didácticos que se han elaborado a partir de las influencias del devenir del discurso teórico en el campo de la educación, el cual de alguna manera lo reseñamos en forma general, por lo que se puede advertir efectivamente el efecto que han tenido las concepciones de educabilidad, educación, el protagonismo del sujeto que aprende, la profundización de lo que es conocimiento en relación con el pensamiento, la explicación constructivista del aprendizaje y la importancia de los procesos mediadores, en lo que debe hacer el docente y en la organización didáctica de los elementos del currículo.

Ahora bien, entender la complejidad del conocimiento humano y su aprendizaje amerita el dominio de las disciplinas que conforman la tríada didáctica: la psicología para comprender el sujeto cognoscente, de las ciencias que estudien el objeto de conocimiento y de la didáctica que explique la acción pedagógica propiamente dicha: el espacio y tiempo didáctico, las formas de planificación, las estrategias de enseñanza, los recursos, los criterios e instrumentos de evaluación, etc. Todo ello implica una disposición amorosa y un tiempo para *ser maestro*.

Se trata de encontrar en la mediación del conocimiento la posibilidad de realización humana. En este sentido, Larrosa (2000) nos anuncia la pedagogía profana en oposición a la sacra. En ella lo que importa es la idea de formación,

planteada por el autor como proceso a través del cual “se llega a ser lo que se es” (ob.cit., p.8), para cuya finalidad ya no podemos mantener un modelo único, ni una línea que nos sirva de patrón para llegar a la verdad sobre lo que somos. En fin, se trata de un cuestionamiento a aquellos sistemas educativos que dan al mundo ya interpretado, ya configurado, procesado de una determinada manera, puesto que tales saberes ya no serían cosas duraderas, conservadas, organizadas, acumulables y transmisibles.

Resulta útil también interrogar el encuentro entre el pensamiento moriniano y la escuela para ir más allá respecto al significado de esas posibilidades de realización humana. El resultado ha sido fecundo fundamentalmente porque, según la proyección de este pensamiento, toda transformación de la escuela debe ir precedida por una transformación en el pensamiento, y a la inversa, solo la tan demandante transformación del pensamiento generará una transformación en la escuela, es decir, en su cultura, su currículo, su pedagogía.

En general, plantea que la educación debe formar, como ya lo anunciáramos, una inteligencia capaz de enfrentar la complejidad y los problemas globales integrando las partes y el todo. De allí que necesitamos un conocimiento que no solo repita sino que revele el misterio de las cosas. En ese sentido considera que existen una serie de vacíos profundos, una serie de transdisciplinas, que por el contrario son desintegradas en fragmentos. Además, señala como vacíos de la educación el error y la ilusión, el conocimiento pertinente, el real significado del ser humano, la

posibilidad de afrontar las incertidumbres, la necesidad de comprensión y la antropoética del género humano.

Ante este dictamen, más que respuestas declara desafíos destinados a encontrar una forma de organizar el conocimiento científico, de pensar, que aborde los problemas globales que la vida enfrenta hoy, y a cómo contribuir a la autoformación de la persona, a que asuma la condición humana, aprenda a vivir y a convertirse en un ciudadano solidario, responsable, liberado del egocentrismo que tanto afecta a la convivencia humana.

Morín considera la relación escuela/sociedad como una relación hologramática y recursiva que, como existe un bucle entre escuela y sociedad, y cada una produce a la otra, cualquier intervención modificadora en uno de estos términos tiende a suscitar una modificación en el otro. Frente a la interrelación cultura/sociedad, se mantiene una relación de generación mutua y en esta relación importan las interacciones entre individuos, puesto que son, ellos mismos, portadores/transmisores de cultura. Tanto el conocimiento se encuentra en la cultura como la cultura en el conocimiento. En este sentido, los hombres que construyen la cultura producen su modo de conocimiento: la cultura genera los conocimientos que regeneran la cultura. Por otra parte, se insinúa la reunión del saber "objetivo" y del saber subjetivo en la escuela que se está gestando en el fondo del pantano, según la concepción de crisis que le asiste de la que cree siempre surge una oportunidad. ¿La pedagogía puede hacer convivir la ciencia con la magia? Juntas pueden ser conflictivas,

pero no incompatibles; así, esto se vincula con el habla del pensamiento y su doble, propuesta por Morín (1994).

Es posible que se trate de una conexión imposible o de un imposible posible, como la alquimia denominada por Jung “el imposible real”, la unión de lo que no puede unirse; se trata ahora del asomo de una *Pedagogía* que asuma el conocimiento de una forma distinta, una transacción en lugar de una interacción que indica una relación doble, recíproca entre el saber y el “no-saber”, en un momento particular y de una forma también particular, en una síntesis única en la que ambos resulten transformados y constituyan el templo del aprendizaje, se trate de un símbolo científico o de uno narrativo.

Es aquí donde resulta pertinente referir la *Pedagogía simbólica* (Byington, 1996), en la cual se niega que toda estrategia cognitiva tenga que depender de los protocolos de los métodos científicos. Por el contrario, incorpora otras estrategias de conocimiento, integradoras de lo objetivo y lo subjetivo, todas dentro de una dimensión simbólica y vivencial en función del desarrollo arquetípico de toda la personalidad.

Esta pedagogía, basada en la formación y desarrollo de la personalidad, incluye todas las dimensiones de la vida: el cuerpo, la naturaleza, la sociedad, las ideas, imágenes y emociones. Su “método” plantea la experimentación a través de técnicas expresivas como el dibujo, pintura, arcilla, técnicas corporales, la música, la literatura, técnicas meditativas e imaginativas y las técnicas expresivas oraculares.

La enseñanza, por tanto, desde esta perspectiva, por muy objetiva y racional que pretenda ser, contiene inevitablemente la subjetividad y el concepto de símbolo muy cargado de subjetividad y relatividad, se amplía de tal forma que incluye la dimensión cognitiva. La esencia de la realidad absoluta no puede ser descubierta por la realidad psíquica del hombre, pues ya sabemos que la razón humana no es capaz de conocer su esencia absoluta. En realidad “la ciencia elabora la realidad simbólica que mezcla sujeto y objeto y los ha descubierto relativamente” (ob.cit., p.31). Pareciera que todo se logra en una relación simbólica que reúne el yo y el otro, lo abstracto y lo concreto, lo consciente y lo inconsciente, la imaginación y la conducta, el individuo y la sociedad, la psique y la naturaleza.

Vemos que es necesario que el currículo haga una apuesta por la estética. Lo que conlleva a deslegitimar la separación que se ha hecho entre la enseñanza de la ciencia y arte. Se impone olvidarnos para siempre, también por este argumento, de las aulas punitivas — llenas de pupitres ubicados en forma lineal — destinadas a exaltar la razón y crear un aula en la que podemos abordar el saber como la comunión entre la intuición artística y la comprensión científica.

El arte podría convertirse en un portador de la revolución contra la racionalidad científica porque habría desarrollado ejemplarmente más posibilidades de configuración de la vida que la ciencia. Por consiguiente, la ciencia debía aprender del arte. Se consideró que lo primero que

debía aprender la ciencia del arte era la renuncia al concepto dogmático de verdad. (Von Beyme, 1991, p.158).

El arte, en definitiva, puede convertirse en un aliado para el desarrollo integral del hombre, para la reconceptualización de la enseñanza, para la construcción del saber, para abandonar una visión simplista del mundo e introducirse en su multiplicidad y complejidad.

Por otra parte, la intersubjetividad también es una avenencia coherente con ambas propuestas teóricas, con la escuela que teóricamente se piensa, pero en una configuración que la haga susceptible tanto a la adhesión como a la crítica. "Uno recurre a ella cuando quiere y no quiere aferrarse al sujeto. Por consiguiente, dicha fórmula es una noción paradójica, pues indica lo que no indica" (Luhmann, 1998, p.32). En consecuencia, tenemos por un lado, la anulación del sujeto, el derrumbe de las cadenas identitarias que extrajeron al ser de su individualidad para darle trascendencia colectiva, y por el otro, un vacío que pudiera retomar al sujeto en relación con los otros. El "inter", por otra parte, anuncia relación: una interpenetración entre pensamientos diversos y adversos que a su vez pueden traducirse en el consenso y en el disenso. Lo substancial de este planteamiento es que, ante cualquier problema, estos opuestos no impiden que los sujetos puedan concordar en que muchos caminos posibles pueden ser "válidos". Si miramos desde aquí, retrospectivamente, la intersubjetividad se hace imprescindible para la recuperación de la autonomía del individuo en esa escuela dialógica que emerge de la desfundamenta-

ción de la disciplina como instrumento de domesticación y unificación, del defraude de la comunicación del saber, del saber mismo y del pensamiento único como fuentes de la verdad absoluta.

El currículo, en el sentido magno de la palabra, recoge todos los planteamientos expuestos aquí como representantes del discurso teórico — inclusive los de sí mismo —, para definirse como un todo en el que desde la escuela se constituye, en primer lugar, con todo lo que antes del instante pedagógico determinó a los actores del proceso; luego, con todo el escenario curricular conformado por el tiempo y el espacio y con las acciones como proceso determinado por los actores en ese momento particular; finalmente, con las transformaciones que las experiencias pedagógicas generen en el sí mismo de cada sujeto, en el otro, en el curriculum y fuera de él, que a su vez es parte de él y constituye uno de sus nortes. Evolucionó el curriculum desarrollado en la modernidad.

Apostamos por una concepción amplia, en donde cabe el sentido heurístico (de búsqueda) pero al mismo tiempo por el sentido de la sinéresis. Porque existe una gran heterogeneidad de criterios. Si las teorías de la Modernidad sobre el curriculum no lograron ponerse de acuerdo, no esperemos que la pluralidad de criterios que genera la postmodernidad, nos aclare el panorama definitivamente. El docente emergente deberá ser un experto en el manejo de la complejidad y el caos, porque la sociedad que

se nos avecina será cada vez más caótica y compleja. (Mora, 2001, p. 82)

Quién sabe si más bien siempre lo fue y nuestro pensamiento reduccionista haya impedido verlo o si los lentes que ahora cargamos nos lleven a ver una realidad cargada de sombras, de enigmas, de misterios y caos. La pregunta es de qué les servirá esta mirada emergente a la cultura escolar, qué significados transporta. Veremos qué interpretación podemos hacer. Lo cierto es que la simplicidad iluminista que decía lo que había que hacer suponiendo que ello era suficiente sirvió poco para resolver los descontentos reiterativos de la escuela, pero los planteamientos teóricos más contemporáneos tampoco nos han esperanzado mucho en el tiempo que llevan transitando por los aires de la cultura escolar.

La escuela: ¿espacio utópico?

Como hemos visto, en el discurso teórico se encuentran palabras que definen, categorizan y explican algunos de los procesos, factores o elementos que participan en la educación escolar, pero con muchas imprecisiones. No solo encontramos máximas, también quedaron expuestos conflictos, complejidades, desafíos que están planteados como las marcas de tiempo que le sirven a los deportistas para entrenar en su disciplina correspondiente: resultan verdaderas utopías, sobre todo tomando en cuenta los contextos tan desfavorecidos de nuestras escuelas en las que se hace, pese a todo esfuerzo, más distante la tan respetada y legitimada "teoría".

En principio, este discurso nos mostró falta de precisión terminológica. Por ejemplo, es común que en las escuelas sea frecuente el uso de términos como aprendizaje significativo, necesidades e intereses de los alumnos, etc., que actúan como banderas enarboladas con pocos sentidos para la convivencia escolar, que se hable de educar, formar, capacitar, instruir, indistintamente de lo que signifique y de que determine una educación para la libertad y el pleno desarrollo de la persona o para entrenar y domesticar. Realmente se pudo identificar muchas variantes lexicográficas en la teoría educativa que a su vez tienen realizaciones indefinibles en el argot escolar. Un trabajo de esta naturaleza resultaría muy interesante en cuanto que el lenguaje es un claro termómetro de una cultura.

Otros de los hallazgos que resultó del análisis fue darnos cuenta que a temas distintos como la formación, la educación y el conocimiento les subyace subtemas comunes como el papel que juegan los factores internos y externos del sujeto en el aprendizaje, de tal manera se evidenció una transversalidad temática que se convirtió en pieza de una misma realidad que se combinaba en forma distinta en cada concepto propiciando encuentros, precisiones en cada contexto intralingüístico de elementos que por una especie de saturación de evidencias se mostraron claves en los aportes que el discurso teórico le ha otorgado a la escuela para su consideración.

Así resultó, entre otros, a) el juego de factores innatos y sociales, b) la crítica a prácticas pedagógicas transmisivas,

c) la formación como realización individual y social, y d) la crítica a la educación planteada como acumulación enciclopedista de saberes, etc. Siempre aparecen estas ideas subyacentes o no, lo que quiere decir que se ha elaborado mucho de lo mismo sin encontrarle acomodo definitivo en la conciencia y la trayectoria de la cultura escolar.

A pesar de que se ha desarrollado una profusa discursividad en el campo de la educación, las prácticas escolares, según lo observado en el discurso etnográfico, la desconocen. Sin embargo, en la mayoría de esos espacios se actualiza permanentemente el "vocabulario" necesario para estar al día en lo teórico; esta práctica propia de la cultura escolar ha sido promovida bajo el principio de modernización.

Con la teoría pasa algo similar a lo que evidenciamos en el discurso histórico: *una flagrante distancia entre lo que se ha conceptualizado para beneficio de la escuela y la vida hecha en la escuela*, es decir, lo que la escuela hace parte de su cultura y de su argot a través de las teorías que se toman como fundamentos de los diseños curriculares, de la profesionalización universitaria o de los programas de formación permanente, nada tiene que ver con lo que sucede en las prácticas escolares. Asimismo, la teoría se plantea como destinatario natural la escuela, pero más desde el postulado y de un contexto académico externo, que desde la pragmática intrínseca a la escuela. Pese a ello, seguimos tras la búsqueda de rasgos constituyentes de la cultura escolar y esto resultó fundamental, en el sentido de que desde este discurso siempre se piensa e

imagina la escuela en un lugar muy distante al que sucede en la cotidianidad.

En el discurso teórico contemporáneo que hemos reseñado, se respira una pretensión de verdad absoluta y aunque resulte un lugar común hay que decir que en la convivencia humana y social que se desarrolla en la escuela pierde su valor de verdad porque su aplicación no encuentra acomodo, pero sí ilustra la razón de la cultura escolar, tal fue el caso de las disertaciones relacionadas con la concepción del sujeto, la educación, el pensamiento, la dialógica de los conocimientos y de las intersujetividades. También, resultó interesante que los conflictos planteados en una parte del discurso encontraron continuidad o respuesta en alguna otra parte del planteamiento teórico, por ejemplo, en la relación que se puede establecer entre las concepciones del sujeto, de la educación en el sentido humano y social. Del otro lado de esta propiedad encontramos contradicciones en esos conflictos, es el caso, entre otras, de las relaciones entre ser, saber y poder. Desarrollaremos algunas de ellas bajo un hilo conductor: *la teoría entra de visita en la escuela*, todas las configuraciones teóricas tanto psicológicas como educativas que hemos presentado tienen algo que decirnos respecto a la cultura escolar.

En los inicios de la escuela se observó que la concepción de sujeto que la sustentaba era precisamente la de un ser inacabado, echado a la naturaleza para ser completado por la educación. Asimismo, se pensó que era necesario que fuese a la escuela para que cumpliera con la

labor de cartero de las misivas en las que se acumulaban las construcciones culturales que la humanidad hubiera construido para asegurar su trascendencia. Por otra parte, también nos encontramos en esas representaciones que la maduración resultaba clave para el logro de los objetivos educativos, propiciando así los estudios posteriores del desarrollo infantil. Lo cierto fue que tuvo que pasar mucho tiempo para que hoy encontremos como un tema recurrente la importancia del sujeto, de su historia humana, antropológica, personal y social, en el logro de aprendizajes, en su transformación, por tanto, en su educación desde el momento que nace hasta que muere.

No fue tan fácil entender que el centro de una convivencia humanizada pasa necesariamente por entender lo que significa el hombre, aunque sea en forma inacabada, aunque reconozcamos que su desarrollo es extremadamente complejo, que nada aparece del todo dilucidado, que él solo no se conforma, pero que tampoco la relación con los otros, ya sea representada por el existencialismo, por el psicoanálisis, por el enfoque histórico-cultural o por el socialismo, lo pueden determinar de manera absoluta sin pedirle permiso a su particular manera de constituirse como un ser único en el mundo.

Estos conocimientos han contribuido a que la infancia tenga otra imagen social, en la crianza familiar que se le da, en la proclamación de los derechos del niño y en las leyes de protección al niño, niña y adolescente. Los países se han comprometido con los derechos universales de la infancia y reconocen su ciudadanía. Los diseños curri-

culares, como otro documento normativo de la sociedad, se han ajustado a lo que significa la formación de un ser humano. Pero la escuela, ¿qué ha hecho con eso de considerarlos, a la vez, dependientes de las oportunidades y ampliamente autónomos, constructores de su identidad bajo los principios inalienables de la diferenciación? Sobre todo ahora que sabe que históricamente ha sido responsable sin ser responsable. Lo cierto es que no parece haber gozado de saber —que es un perfecto escenario para ver emerger la diversidad humana— porque, por el contrario, sus prácticas organizativas y didácticas tienden a uniformar. Así lo refiere el mismo discurso teórico, cuando alude a las prácticas repetitivas y transmisivas, las cuales tienden a perdurar en la escuela, y el discurso etnográfico, que resulta más que elocuente en las pocas citas de registro que pusimos como una clara ejemplificación.

Podríamos aventurarnos a decir que si todos los seres humanos tenemos la gracia de diferenciarnos, tenemos también la particular característica de hacer egocéntrica esa diferencia lo que hace que nos impongamos ante el otro; por supuesto, en ese juego gana el más fuerte, el que tiene más poder, en este caso el director, el docente, todo el personal que representa la imagen institucional de la escuela. “Cuando una sensibilidad singular choca con el onanismo de la máquina escolar, preocupada tan solo en perpetuarse a sí misma, la forma que toma el encuentro es el fracaso académico” (Restrepo, 1994, p.51)

La escuela ha sido el contexto destinado, por los discursos teóricos, a promover lo que significa la educabilidad y la singularidad humana, sin lugar a dudas, pero paradójicamente es uno de los contextos sociales donde se violenta más esta condición. La escuela resiste ante la expresión de la particularidad humana y se hace intolerante ante ella, haciendo creer que lo hace por el bien de los "alumnos".

La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes. Habrá violencia educativa siempre y cuando sigamos perpetuando un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran por eso responder a nuestras exigencias con iguales resultados (ob.cit., p.51).

La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y aprender a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su libertad y derecho a ser diferente. Aunque de acuerdo con los planteamientos teóricos vistos se puede fácilmente inferir que todo aprendizaje requiere libertad, pues implica abandonar los terrenos seguros de los aprendizajes ya logrados para tomar la decisión de emprender un nuevo viaje en el que no sabes a dónde irás a parar, cuántos obstáculos encontrarás, ni cuántos desaciertos cometerás. La libertad no se decreta. La educación para la libertad no puede cercenar la libertad, no puede hablar de paz y felicidad si

comienza por imponer los puntos de vista de quienes se consideran los depositarios de la verdad o de la interpretación autorizada.

Ahora bien, en este discurrir el sujeto como coprotagonista y responsable de sus aprendizajes y de sí mismo ha cobrado fuerza y le ha adjudicado a la escuela algunos cometidos agobiantes por su nivel de complejidad y contradicción. En primer lugar, la escuela ha estado llamada a desplazar las corrientes conductistas del aprendizaje hacia las corrientes cognitivas y constructivistas, por cierto, ampliamente difundidas en el ámbito escolar, de allí que viéramos que la crítica más popular realizada a la escuela fuera que ella es tradicionalmente instructora y transmisora de saberes en forma memorística, en la que el sujeto por el contrario es visto como aprendiz pasivo y vacío que debe ser modelado y llenado por otro. En segundo lugar, sucede que el ser humano como dueño de sí es liberado por la teoría, pero pudiera terminar asfixiado con tanta libertad. El protagonismo de cada sujeto sobre su propia vida y aprendizaje en la escuela puede significar una tamaña responsabilidad que en realidad nos quede grande. Somos muy débiles para cargar con ese peso, con la complejidad de la vida misma, mucho más cuando las realidades sociales han sido desfavorecedoras, causando estragos en la educabilidad y en los procesos educativos de algunos sujetos a los que se les ha negado cumplir su condición humana plenamente. El enfoque histórico cultural comparte esa carga cuando plantea que el hombre es producto de sus circunstancias y que nada intrapsicológico puede suceder si no es producto de lo interpsicológico.

El acto educativo también debe tomar en cuenta que desde que nacemos debemos educarnos, pero durante toda la existencia; ello no depende sólo de lo que cada quien haga de sí mismo. Recuérdese que la intersubjetividad y las circunstancias sociales hacen que el ser siempre inmerso en un proceso educativo amerite cuidados, apoyo, orientación y la compañía que los demás ofrecen. Situación pedagógica a partir de la cual puede librar su ser. Así, "la gran tarea humana consiste en saber estar libre y creadoramente en esa realidad y hacerse cargo de ella en forma responsable y solidaria. No otra puede ser la esencial y más comprometedora misión de cualquier pedagogía digna de tal nombre" (Niño, 2002, p. 22).

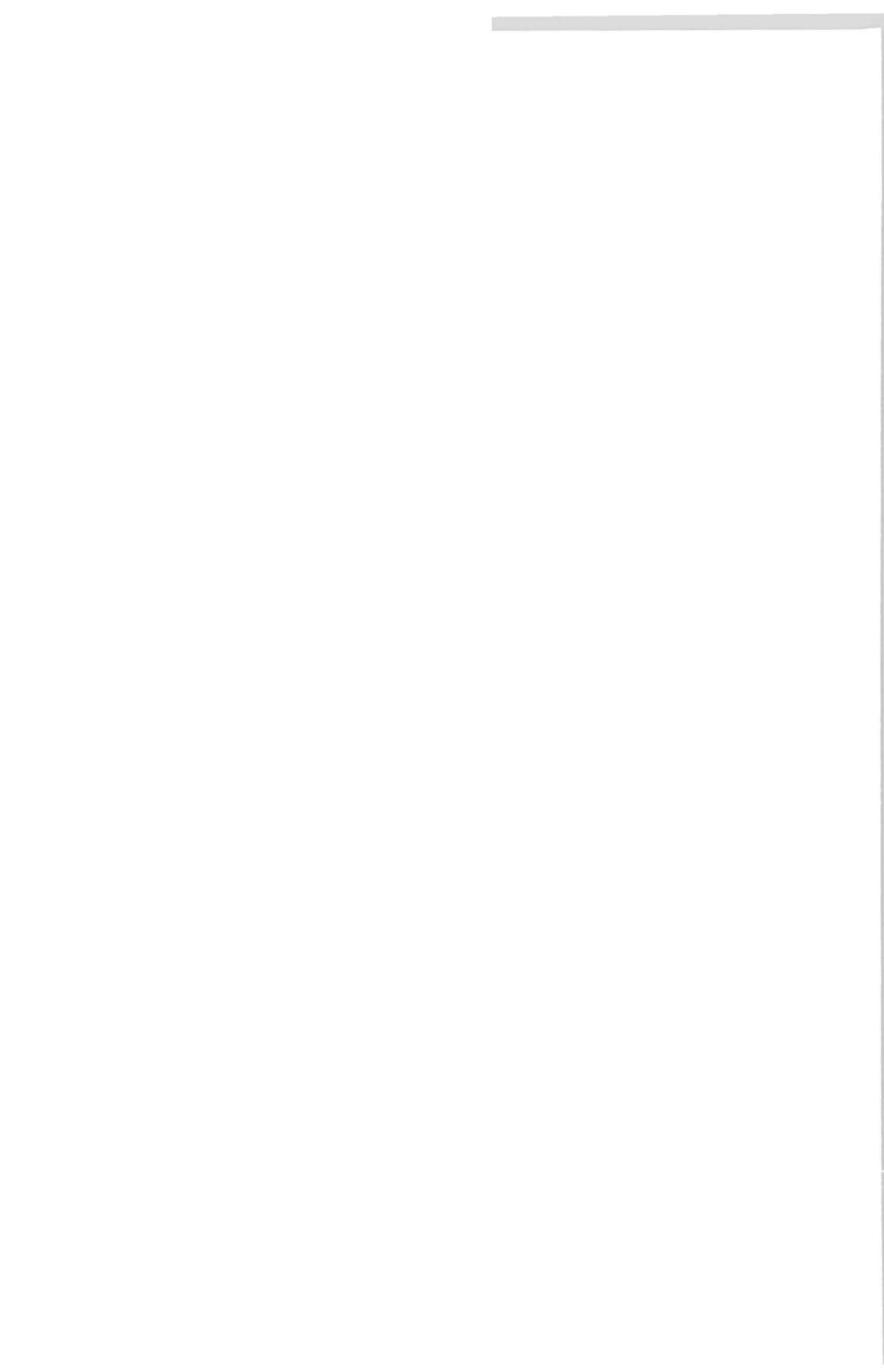
Entre tanto, ¿quiénes son responsables, entonces, de este macroproceso? La respuesta: todos somos corresponsables, todos somos agentes educativos, tal como lo rige nuestra legislación, la sociedad, la comunidad, la familia, la escuela, la universidad, el propio individuo. Pero, debemos insistir, hacernos responsables tampoco nos hace dueños de los demás, no podemos determinar a los otros ni asesinar la autodeterminación de cada ser humano. En definitiva, encontrar el equilibrio y el punto justo al que nos invita la teoría no es nada fácil. ¿Será una utopía? Podemos, como suelen hacer los niños cuidando a un pollito, matar al ser de tanto darle de comer, y asfixiarlo de tanto apretarlo al darle cuidado. Cada quien también puede buscar su trascendencia, dejar la huella de sí en el otro, atándolo y robándole la gloria de ser.

La filantrópica labor educativa que se espera tomando en cuenta el ser y sus relaciones con los otros y el medio,

la expresa un discurso destinado a la sociedad en general, pero en realidad se dirige y responsabiliza a la escuela. ¡Pobre escuela!, también resulta muy débil para que cada quien descubra que no está solo en el mundo (la socialización), para que se construya a sí misma, para la emancipación, para garantizar un mundo mejor.

En conclusión, todo proyecto educativo es intencionado, cuando asume al hombre como un ser educable en tanto proyecto y tarea de transformación y realización humana permanente. En todo ser es necesaria la educación porque sin ella “no podrá ni siquiera alcanzar su propia supervivencia biológica, y muchísimo menos incorporarse idóneamente a la sociedad y productivamente acceder al abigarrado mundo de la cultura” (ob.cit., p. 15).

Sin embargo, la vida en todo hombre es autorrealización libre y creadora, en suma, realización social, nunca sumisión asimiladora de modelos por muy benditos que ellos sean. La **educación liberadora** es aquella que ofrece las oportunidades de acceder a escenarios culturales para que en proyección e interacción se busque ser quien se es, en interacción con los otros y por sí mismo. Así, la vida humana nos responde con toda su desconcertante originalidad y naturalmente con sus más rotundas exigencias educativas.



6. CULTURA ESCOLAR

Las constantes discursivas que definieron la escuela como *espacio de...*, ya sea en el deber ser o en el ser, constituyen ese espacio-tiempo complejo que se nombra con la palabra "escuela" y que desde hace mucho en este trabajo comenzamos a asumirla como cultura escolar.

Para decirlo en el lenguaje aparentemente redundante de Aristóteles, la cultura escolar es lo que *es*. Y lo que es, se produce en un proceso de construcción, dado en la historia y en medio de la dinámica de las relaciones sociales. Para describir o comprender ese proceso no basta resolver lo existente haciendo referencia a un estado crónico de "crisis", entendida como estado deficitario, aludida insistentemente, en todos los escenarios de opinión, cuando se habla de la escuela.

Abordar el tema implica asumir lo cultural como una totalidad no acabada, sino en permanente formación. La concepción holística entiende que el todo es más que la suma de las partes; pero debemos entender que incluso las partes externas son constitutivas del adentro. Entre las partes internas, además, se establece un sin fin de relaciones, tanto sistémicas como caóticas, y cada una responde a las condiciones socio históricas de su formación.

Como ya lo mencionáramos, este término, *cultura escolar*, aunque es de uso corriente en el campo educativo,

no ha sido definido ni argumentado lo suficiente, por lo que se ha hecho necesario tomar este aspecto como una problemática u objeto de estudio.

Una de las constantes discursivas que hemos observado, es que la escuela es vista en su *deber ser* como la responsable de transmitir la cultura universal de la humanidad, como instancia de mediación cultural de los significados, valores, sentimientos y conductas de una comunidad y como garante de la formación de las personas; pero ocurre que en su *ser* ha sido caracterizada por una permanente crisis institucional, porque es objeto de cuestionamiento en su función y sentido. La escuela *es* un desastre, está en crisis, demanda reforma y refundación, esa es la idea generalizada. Resumidamente, la escuela es producto de un proceso cultural, que siempre es vista en crisis por la caída de las ilusiones de un *deber ser* que se anuncia como máscara. Entonces, aparece la incongruencia, oposición o contradicción entre el *deber ser* y el *ser*, máscara-rostro, pensamiento-existencia, oposiciones que forman parte de ese caldo complejo y caótico que han llamado la escuela y que estamos llamando *cultura escolar*.

Pérez Gómez (en Cambours, 1998) propone considerar la escuela como un espacio ecológico de cruces de culturas, cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instancias de socialización y le confiere identidad y márgenes de autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen en forma permanente sobre las nuevas generaciones.

Las propuestas de los saberes científicos, artísticos y filosóficos instituidos (cultura pública), las concreciones del currículum (cultura académica), los valores de la sociedad (cultura social), la vida institucional específica de la comunidad escolar (cultura de la escuela) y la apropiación de cada estudiante (cultura privada) de los fragmentos culturales de su entorno en interacción con su historia y opciones personales, abren una tarea compleja. Aquí, en esta tarea, es donde se juega el núcleo de la profesionalidad docente y de la eficacia de la escuela: Asegurar, por su mediación en este cruce de culturas los aprendizajes significativos de los alumnos y alumnas que pasan por sus aulas. (ob.cit., p.24)

Son desconocidas esas experiencias de encuentros culturales en la escuela. Lo que presenta el autor como un encuentro interactivo, igualitario tal vez, productivo siempre, dista mucho del cierre de fronteras, frecuente en el ámbito escolar. La cultura escolar se cierra a cualquier otro flujo cultural, o por lo menos pretende cerrarse. Esto ha motivado que en la actualidad se asume la inmensa dificultad que implica hacer más eficiente el funcionamiento de las instituciones escolares; esto conlleva a un espíritu de derrota y negación, producto del fracaso de los modelos que sustentaron por mucho tiempo las esperanzas de un mejor vivir cifradas en la escuela y de ese ideal encuentro de culturas. El pensamiento referido a la

educación escolar se ve desmoralizado, muestra una *ausencia de solución*, un adormecimiento, posiblemente correlacionado con la "crisis" de la modernidad, atmósfera cultural que alimentó las ilusiones de la ilustración, de la verdad, del progreso... y que formó la fe necesaria para creer en la transformación por la que día a día se ha luchado por tan solo unos insignificantes beneficios. De allí que la interpretación que ha resultado más ilustrada y satisfactoria, ante el estado deplorable de las escuelas, ante la crítica permanente de la educación que allí se imparte, ha sido que la escuela está en una crónica "crisis".

Conviene la crítica, en el sentido de examen desprejuiciado de los supuestos y fundamentos, de la noción de "crisis"; preguntarnos cuáles son los referentes que se construyen en torno a esta palabra en el campo de la educación y en sus diferentes discursos, qué oculta, cuáles confusiones de significados transporta: ¿Fracaso? ¿Carencia? ¿Escasez? ¿Manifestación aguda de una afección? ¿Contradicción? ¿Conflicto? También nos preguntamos a cuál crisis se refiere, en relación con los aspectos de la cultura escolar: ¿la educación o formación que imparte?, ¿los "conocimientos" que se "transmiten"?, ¿la forma en que se comunican estos conocimientos?, ¿la didáctica que se aplica?

La escuela o educación se mantienen en "crisis", en la medida en que ellas se han alejado o no responden a los patrones establecidos como "deber ser" que están determinados en las políticas educativas, en las normativas jurídicas, en los currícula que las sustentan y en los

aportes científico-técnicos de las diversas disciplinas que complementan las ciencias de la educación. Así como en las disciplinas que estudian los diferentes objetos de conocimiento involucrados en la educación escolar, la lingüística, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la estética, etc. Sin embargo, llama la atención que después de tantas reformas curriculares, de tantos aportes teóricos, descripción y reflexión, la escuela sigue siendo objeto de las más duras detracciones, alejada de toda imposición bien fundamentada y justificada que se le ha querido imponer. Ya se sabe lo que hay que hacer, infinidad de tratados sobre ello podemos encontrar en las bibliotecas, en las universidades, en los ministerios que pretenden administrar la educación. Pero todo resulta vano, “la escuela se resiste al cambio”. Es entonces el momento de dirigir la mirada a otro lado; reflexionar y repensar la escuela desde lo que ella misma es.

Si la escuela es lo que es, responde a alguna razón. La escuela fue instaurada, signada por cada época, de acuerdo con las necesidades políticas y sociales que aparecieron; de allí que la escuela sea hoy exactamente lo que, en el fondo oculto de los intereses y las realidades, se espera de ella. Sin embargo, paradójicamente, el discurso de lo que se espera, resulta una especie de disfraz que se muestra cargado de buenas intenciones, pero que en realidad oculta los significados sociales y existenciales que se encuentran en la escuela. Así, la escuela termina siendo una especie de contraseña, una máscara más de otras máscaras, también discursivas, que se han encargado de aliviar las conciencias. Estamos planteando que la escue-

la, con esa manía social y académica, es capaz de explicar y describir todo como en la *crisis*, como si la escuela fuese una especie de pecado o maldición impuesta por extraterrestres. La escuela no es más que otro objeto en la que se expresa esa concurrente patología social por la que se maquilla lo que somos como escape; así la escuela y sus defensores han apostado la emancipación, al desarrollo pleno del ser y de su subjetividad, a la construcción de colectivos para la convivencia, pero en la vida escolar cotidiana encontramos signos contrarios.

Durante este planteamiento hemos manejado una oposición entre el *ser* y el *deber ser*. El primero lo hemos referido haciendo alusión a las vivencias, los diagnósticos, las denuncias, la cotidianidad, la existencia; el segundo, se encuentra presente en la intención normativa de lo jurídico, lo político, los planes y programas y en lo científico-técnico. Justo esa contradicción-tensión es el núcleo del "malestar *de y en* la escuela". Por ello es necesario desmontar el *ser* de las alturas modernas.

El deber, que en clave platónica sería un pensamiento en oposición al ser, constituye la idea de la idea, el modelo de todo modelo. La crítica de lo dado plantea la tensión entre *deber/ser*, *promesa/realización*, *ideal/existente*; y esto nos lleva a la génesis de la crisis de la escuela, porque justo de esas tensiones emerge. La crisis pertenece a la modernidad por cuanto su razón, como máxima realización del pensamiento, como fundamento de la *verdad*, somete a crítica todo aquello que no se ajuste a sí misma. Recuérdese que la modernidad se caracteriza:

(...) como un fenómeno dominado por la idea de la historia del pensamiento, entendida como una progresiva "iluminación" que se desarrolla sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación y reapropiación de los "fundamentos", los cuales a menudo se conciben como los "orígenes", de suerte que las revoluciones, teóricas y prácticas, de la historia occidental se presentan y se legitiman por lo común como "recuperaciones", renacimientos, retornos. La idea de "superación", que tanta importancia tiene un desarrollo progresivo en el cual lo nuevo se identifica con lo valioso en virtud de la mediación de la recuperación y de la apropiación del fundamento-origen. (Vattimo, 1990, p.10)

La escuela entonces siempre tendrá sobre sí la sombra de la crisis, porque no dejamos que sea en términos de su propia existencia, sino en términos de su *deber ser*, el cual se propone como su fundamento, esto es, como su *verdad original a recuperar*.

De esta suerte, el concepto de "crisis" resulta susceptible de explorar, describir e interpretar. Es necesario desmontarla o descubrirla como el juego que la sociedad moderna se ha inventado, su modo de existencia, de dominación, por lo que se hace necesaria en una sociedad que se entrapa en búsquedas que nunca se realizan. Es decir, no hemos podido acceder al ser de las cosas y al cómo suceden las cosas porque la crisis se convirtió en

una tranca en la medida que ha impedido conceptualar el ser de la escuela, el qué, el cómo sucede lo que sucede en la escuela, desde lo que sucede en ella y no desde lo que debería suceder. La distancia, la brecha entre el ser de la escuela y el deber ser es un artificio. La escuela responde a lo que la historia y su naturaleza social le han marcado, aun cuando en la apariencia se haya elaborado un "deber ser" y siempre la realidad queda en déficit ante lo que se supone la escuela debe dar. Entonces la escuela no está en "crisis", en cuanto que no está en falta de alcanzar un lugar que le queda lejos.

Finalmente, el camino nos ha llevado a admitir *que la trágica realidad de la escuela es inherente a la complejidad de ella misma*, a lo que su historia le ha determinado. Esto es un primer paso para, eventualmente, repensarla.

Detener la mirada en la escuela tiene relevancia, por un lado, por la doble influencia que ejerce la escuela sobre la sociedad y la sociedad sobre la escuela, en cuanto a los valores sociales, perspectiva política, etc. Por el otro, porque la escolarización como indicador de nivel de calidad de vida y desarrollo humano de un país, a mi manera de ver, no puede seguir relacionado solo con montos cuantitativos, ya tenemos una larga historia sobre el afán político de aumentar las matrículas escolares a toda costa y vanagloriarnos con el sin fin de sujetos que hemos pasado durante un tiempo importante de vida a ocupar los millones de pupitres, destinados a excluir amparados en el verbo de la inclusión y democratización de la educación. No nos ha quedado más remedio que la obediencia,

la automatización o la resistencia, ante un sistema escolar que mientras mide las proyecciones de desarrollo humano acaba con los derechos elementales del hombre: el derecho a la libertad, a la educación, al juego, a la convivencia, a pensar, a sentir, a ser feliz. Tener al menos la intención de hacer algo, de pronunciarse, ya es conveniente y sin lugar a dudas tiene pertinencia y relevancia social.

Toca ahora la divulgación y el diálogo; en este sentido, se está favoreciendo la optimización de una reflexión para la acción y de acción-reflexiva como único camino para la tan anhelada e importante transformación de la cultura escolar desde la interpretación de sí misma. La implicación práctica de este trabajo viene dada por la realización e incidencia en el sentido social y humano que tiene el mismo.

Por otra parte, para teorizar acerca de la escuela debemos tomar en cuenta que el término griego *theoría*, es entendido como meditación, pensar una cosa con atención y detenimiento. En segundo lugar, teorizar a partir del análisis y la interpretación de distintos discursos nos permitió triangular lo que se dice de la escuela desde diferentes contextos, propósitos e intenciones comunicativas. Esto resultó crucial para organizar un conjunto sistematizado de informaciones, ideas, opiniones e interpretaciones, constantes discursivas, que nos aproxima a un saber de la cultura escolar plural, amplio y profundo.

Vivenciar, conversar, registrar y escribir a propósito de un sistema de relaciones entre el pensamiento, el lenguaje y la escuela como objeto de conocimiento, nos permitió es-

tablecer un juego de relaciones entre el hombre y el mundo que pudieran significar las dos acepciones del término *teoría*: a pesar de lo ya dicho en lo relativo a las implicaciones prácticas, pudiera pasar que todo lo dicho aquí se convierta en un conocimiento meramente especulativo y sin ninguna posibilidad de aplicación. Sin embargo, también puede suceder que las interpretaciones e ideas sistematizadas y dichas aquí puedan generar en la cultura escolar la posibilidad de verse reflejada, como ya hemos dicho, de repensarse y transformarse. Esta verificación escapa de los alcances de un trabajo como este, pero queda planteada y a la entrega de todos los próximos trabajos que se seguirán suscitando a partir de aquí. Además, queda cuestionada desde la mirada moderna del término teoría debido a las implicaciones metodológicas de este trabajo.

Es desde este lugar que el término *hermenéutica* adquiere relevancia. Expresa que interpretarse y explicar el mundo, forma parte del modo de existir humano. Sin embargo, saber esto también implica que no podemos encontrarnos en el mundo como un observador neutral, todo ser se encuentra implicado en su acontecer y lo interpreta con referencia al significado que tiene de su propia existencia. Esto, implica detenerse a darle sentido a lo que se vive (Ricoeur, 2001).

La hermenéutica como destino del análisis del discurso se constituyó en una condición filosófica necesaria para valorar lo que ha significado la interpretación en esta publicación. Este es el valor agregado de esta experiencia, pues la teorización y la interpretación creo debe estar presente en todo proceso de transformación.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. En: *filosofía como arma de la reacción*. México: Siglo XXI.
- Anzola, D. y Rubiano, E. (2001). *Formación integral de futuros formadores de lectores y escritores: enlaces y nudos*. Buenos Aires: II Simposio de Lectura y Vida.
- Arnay, J. (1997). *Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar*. En: *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia la sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial LAIA.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-Haciendo Escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI, Santillana.
- Byinton, C. (1996). *Pedagogía Simbólica*. Sao Paulo: Editora Rosa dos Tempos
- Cambours, A. (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?* Buenos Aires: Santillana.
- Casado, J. (1997). *Compendio de sesiones de E.F. en Educación Primaria*. Madrid: Pila Teleña.

- Comenius. (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Editorial Akal.
- Del Pino, J. (2007). *Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: Propuesta desde un enfoque sociocultural*. La Habana: Órgano Educación cubana.
- Deval, J. (1997) *Tesis sobre el constructivismo*. En: La Construcción del conocimiento escolar. Barcelona: PAIDOS.
- Dewey (1859). *The School and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Dilthey, W. (1900) *The Rise Hermeneutics*, New Literary History.
- Doll, R. (1974). *El mejoramiento el currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Esté, A. (1986) *Los maleducados*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- _____ (1999^a). *Migrantes y excluidos*. Dignidad, cohesión, interacción y pertinencia desde la educación. Caracas: FUNDATEBAS.
- _____ (1999^b). *El aula punitiva*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- _____ (2000). *La cosecha del Tebas*. Caracas: FUNDATEBAS
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de cien años*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (1997). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

- Gadamer. (1992). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca: Sígueme
- Gallina, C. (2006) disponible en: <http://www.zuibanangaleria.com.ar/artistas/gallina.html>. (Consulta: Marzo 2006)
- García, A. (1999) *La transdisciplinariedad*. Ponencia central presentada en: Encuentro por una Lectura Transdisciplinaria del texto literario. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- García, E. (1997). *La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?* En: La construcción del conocimiento escolar. Rodrigo, J y Arnay, J. (Comp.) Barcelona España: PAIDOS.
- Good, H. 1960. *A History of Western Education*. New York: The Macmillan Company.
- Hopenhayn, M. (1998) *Tribu y metrópoli en la postmodernidad latinoamericana*. En: Enfoques sobre postmodernidad en América Latina. Caracas: Sentido.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Madrid: Alianza/Emece.
- Inostroza, G. (1998). *Formando educadores integrales para el siglo XXI: Construyendo el mundo a través del lenguaje*. Congreso de ASOVAC. Postgrado de Lectura U.L.A. Maracay.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2005). Disponible en: www.ine.gov.ve/
- Kriekermans, I. (1986). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: ALERTES.
- _____ (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- León. (2004). *Perspectivas curriculares*. Barcelona: PAIDOS.
- Lorenzo, P. (2005). Disponible: www.personaltelefonica.terra.es/web/auladefilosofia/. (Consulta: Marzo 2006)
- Lozano, C. (1990). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.
- Lumann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia*. Madrid: Trotta.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: DOLMEN
- M. E. (1986). *Programas y manuales*. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas.
- MPPE, (2007) *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del lenguaje poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mora, J. (2001). *Gerencia y educación postmoderna crítica*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- _____ (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____ (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones Universidad Central de Venezuela. CIPOST. UNESCO.
- Nazoa, A. (1983). *En papeles líricos. Volumen II*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Niño, F. (2002). *Antropología pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Mesa Redonda, Cooperativa Editorial Magisterio.

- Odreman, N. (1998). *Reforma Curricular Venezolana de Educación Básica*. En: Educación, Año LIX, N° 181.
- Restrepo, L. (1994). *El derecho a la ternura*. Bogotá: Arango.
- Reyes, Y. (2000). *Un árbol terminablemente prohibido*. En: El terror de Sexto "B". Colombia: Alfaguara.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Rubiano, E. y Lo Priore, I. (2005). *Procesos claves para la mediación*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Rubiano, E. (2006). *Métodos, lecciones y libros para leer. Una aproximación crítica. Proyecto Aprendiendo a Leer con mis propias palabras*. Caracas: Centro de Investigaciones TEBAS
- Salina, P. (2004). *Del maestro a la escuela*. Caracas: CONAC.
- Segura, (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Santa Fe de Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Unamuno (1953) Disponible en <http://www.geocities.com/lospobresdelatierra/textos/leervivirlavida.html>. (Consulta: Marzo 2007)
- Vasco, C. (1999). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. En Pedagogía, discurso y poder. Bogotá: CORPRODIC.
- Vattimo (1990). *El fin de la Modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Von Beyme, K. (1991). *Teoría política del siglo XX: de la modernidad a la postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zambrano, (2004). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.

La 1.ª edición de *El espejo de la cultura escolar*,
publicado por la Dirección de Medios y Publicaciones
de la Universidad de Carabobo, se terminó de imprimir
en septiembre de 2013, en los talleres de Alfa Impresores, C.A.,
en Valencia, Venezuela.
El tiraje es de 500 ejemplares.

ELISABEL RUBIANO es doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales, de la Universidad de Carabobo. Magíster en Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes y maestría en Literatura Venezolana (U.C.). Licenciada en Educación, mención Dificultades de Aprendizaje (Universidad Nacional Abierta). Tiene en su haber gestión en la transformación de la Educación Especial en la Zona Educativa y en la Secretaría de Educación y Deporte del estado Carabobo (2011-2013). Trabajó como docente y directivo en el Centro para Niños con Dificultades de Aprendizaje (Cenda, Valencia, MPPE, 1986-2011). Docente e investigadora de la Universidad de Carabobo y de la Universidad Latinoamericana y del Caribe.

Su transitar pedagógico e investigativo ha girado alrededor de la escuela, de sus relaciones sociales, su cultura, los usos sociales de la lengua escrita y la intolerancia que la escuela otorga a la diversidad, a pesar de que gesta en sus entrañas las más terribles interferencias en el aprendizaje. Rubiano apuesta a la formación docente, a la transformación de la cultura escolar tras las utopías, que al menos ayudan a caminar, como lo refiere Galeano. Cuenta con diversas publicaciones. Es parte de la comisión permanente de la Feria Internacional del Libro de la Universidad de Carabobo (FILUC). Resultó ganadora del trabajo más innovador para representar a Venezuela en el VIII Encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación, promovido por el Convenio Andrés Bello, en Madrid, España. Ha sido ubicada en el nivel B por el Plan de Estímulo a la Investigación e Innovación (P.E.I.I).

"...demos otra vuelta a la tuerca: quien lee ha tenido la vivencia de y en la escuela desde hace años. Ha sufrido la escuela desde el amor y desde el trabajo. Debiera decir desde los trabajos, como llamaban a sus hazañas los antiguos caballeros andantes o los héroes semidioses griegos. Porque la intérprete de estos discursos-espejos ya trae una vivencia que le sirve de preconcepción para la interpretación, en el mejor sentido gadameriano del círculo hermenéutico: se lee a partir de preconcepciones. El intérprete pone de sí, de su existencia, de lo ya vivido, para hacer significar el texto, por contraste a veces, por identificación y proyección otras. Y siempre el intérprete crece con el otro, con el mundo que se le da en el texto. Crece a la vez que confronta con el otro, a la vez que funde su horizonte con el que se le ofrece en su lectura".

Jesús Puerta

EL ESPEJO DE LA CULTURA ESCOLAR

Las microhistorias en el espacio escolar pueden ser innumerables —unas más felices que otras—, pero la vivencia existencial generalizada que en él se realiza es frecuentemente cuestionada. Este libro surge, justamente, alrededor de la desilusión y el misterio que danzan en torno a la realidad escolar, pero también en la esperanza.

El término *cultura escolar*, aunque de uso corriente en el campo educativo, no ha sido suficientemente definido ni argumentado, por lo que se ha hecho necesario tomar este aspecto como objeto de estudio ante la tan anunciada “crisis” de la escuela, comprendida precisamente al focalizar el conflicto entre “el ser” y el “deber ser”. Este trabajo implicó el transitar de un camino interpretativo para abordar la cultura escolar a través de cinco tipos de discursos, a saber: histórico, teórico, etnográfico, ensayístico y artístico. De allí el resultado de una serie de constantes discursivas que intentan proyectar la cultura escolar en un espejo, con la finalidad de generar la reflexión y un devenir hacia la trans-formación.



Universidad de Carabobo
Dirección de Medios y
Publicaciones

ISBN: 978-980-233-582-4



9 789802 335824