

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 144

*La educación  
como oportunidad  
para la emergencia  
de la humanidad*

---

*Robinson  
Cabrera Gómez*



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



CORPORACIÓN  
EDITORIA NACIONAL

La educación como oportunidad  
para la emergencia de la humanidad

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 144

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR, SEDE ECUADOR  
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426  
[www.uasb.edu.ec](http://www.uasb.edu.ec) • [uasb@uasb.edu.ec](mailto:uasb@uasb.edu.ec)

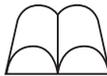
CORPORACIÓN EDITORA NACIONAL  
Roca E9-59 y Tamayo • Apartado postal: 17-12-886 • Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 255 4358, 255 4558 • Fax: ext. 12  
[www.cenlibrosecuador.org](http://www.cenlibrosecuador.org) • [cen@cenlibrosecuador.org](mailto:cen@cenlibrosecuador.org)

Robinson Cabrera Gómez

# La educación como oportunidad para la emergencia de la humanidad



**UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR**  
Ecuador



**CORPORACIÓN  
EDITORIA NACIONAL**

Quito, 2013

**La educación como oportunidad  
para la emergencia de la humanidad**

Robinson Cabrera Gómez

SERIE   
*Magíster*  
VOLUMEN 144

Primera edición:

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
Corporación Editora Nacional  
Quito, julio de 2013

Coordinación editorial:

*Quinche Ortiz Crespo*

Armado:

*Héctor Cisneros*

Impresión:

*Taller Gráfico La Huella,  
La Isla N27-96 y Cuba, Quito*

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador:  
978-9978-19-590-1

ISBN Corporación Editora Nacional:  
978-9978-84-684-1

Derechos de autor:

Inscripción: 041882

Depósito legal: 004956

---

Título original: *Prácticas pedagógicas para una convivencia intra escolar democrática*

Tesis para la obtención del título de Magíster en Gerencia Educativa

Programa de Maestría en Gerencia Educativa, 2007

Autor: *Robinson Cabrera Gómez* (correo e.: *rcabrera\_53@hotmail.com*)

Tutor: *Hernán Reyes*

Código bibliográfico del Centro de Información: T-0766

---

# Índice

## **Introducción / 9**

### *Capítulo I*

#### **Pautas para un acercamiento antropológico a la vida escolar / 11**

El método en un mundo de complejidad / 12

Investigación etnográfica en la escuela / 18

### *Capítulo II*

#### **Etnografía de una escuela. Reflexiones sobre las prácticas de convivencia escolar / 21**

De los objetivos de la investigación y la selección de técnicas / 21

Algunas características del plantel investigado / 22

Descripción etnográfica de algunos eventos educativos relevantes / 23

### *Capítulo III*

#### **Concepciones sobre la educación. Currículo, ideología y origen del desarrollo cultural / 49**

Visión histórica de la naturaleza de la educación / 50

Problemas centrales del currículo. Metateoría y representación / 52

El papel de la ideología en la educación / 54

Teorías sobre la relación entre ideología y currículo / 56

Teorías curriculares en referencia con la reproducción social / 59

### *Capítulo IV*

#### **El currículo y su relación con la cultura y el poder / 73**

La reproducción cultural: legitimización de las desigualdades sociales. / 73

Desde las prácticas culturales contrahegemónicas, hacia la democracia / 78

Culturas subalternas y micropolíticas escolares: el marco explicativo de la conducta humana en las instituciones escolares / **80**

Microestructuras de poder en las relaciones de fuerza: Foucault / **82**

Educación en valores: hacia una pedagogía de la optimización humana / **84**

Pautas para la emancipación social desde la educación.

La condición humana / **87**

**Conclusiones / 93**

**Bibliografía / 103**

*Para que menos lágrimas rueden por las mejillas de niñas  
y niños en las escuelas y que menos jóvenes se vean atrapados  
en una práctica social que desvirtúa su naturaleza humana.*



# Introducción

*La vida humana no admite simplificaciones abusivas y es importante una visión de conjunto: la perspectiva más adecuada es la que más nos ensancha, no la que tiende a miniaturizarnos...  
no somos bonsáis...<sup>1</sup>*

¿Por qué la escuela prácticamente se ha limitado a la función instructiva dejando de lado la misión formativa? ¿Por qué la escuela escasamente ha contribuido a la implementación de relaciones democráticas en la sociedad desaprovechando significativos recursos financieros estatales y/o particulares y las especiales condiciones de la edad temprana para el aprendizaje de la convivencia no violenta y no depredadora? ¿Por qué hasta en la actualidad se insiste en que la calidad de la educación se relaciona de manera prácticamente exclusiva a lo cognitivo, abandonando la formación ética a la responsabilidad personal? Estas fueron algunas de las interrogantes que motivaron la presente investigación que se inició el año 2007.

Desde mi época de estudiante observaba que la escuela por omisión o tradición sostenía relaciones privilegiadas con algunos niños o jóvenes, mientras que con otros mostraba exceso en el uso de la autoridad, provocando que ingenuos niños aprendan el mensaje de la exclusión, de la minimización y del silencio, aspectos que han limitado los intentos de participación en la vida colectiva. En definitiva, emergía desde la práctica pedagógica docente y desde el mismo ambiente escolar un mensaje oculto que no lo había descifrado.

La investigación tomó un camino hasta entonces para mí desconocido y ahora sé que también lo ha sido para el país: el camino de la investigación cualitativa antropológica en la escuela. Se trataba de realizar una etnografía educativa que buscara describir la vida en la comunidad escolar, su forma de convivencia e interpretarla; pues palabras y acciones de los actores sociales resultaron ser códigos que evidencian la funcionalidad social de los sistemas

1. Fernando Savater, *Política para Amador*, Barcelona, Ariel, 1993, 2a. ed.

vigentes. Hubo que aprender algo de «el oficio del antropólogo» y algunas de sus técnicas, como las que finalmente decidí utilizar: entrevistas estructuradas, entrevistas a fondo y la observación directa.

El libro consta de cuatro capítulos: el primero hace referencia a una visión ampliada del método de investigación de fenómenos altamente complejos como los fenómenos naturales y sociales y a ciertas particularidades de la observación antropológico-etnográfica. En el segundo se ejercita una descripción etnográfica de un centro educativo, resultado de una investigación cualitativa que se implementó no tanto como para probar la validez de ciertas teorías educativas; sino más bien para disponer de una radiografía de la problemática de la vida escolar que inspire y oriente el interés investigativo-explicativo de tal fenómeno social.

La bibliografía fue ampliándose progresivamente de acuerdo con las necesidades de comprender lo que acontecía en las escuelas. Hacía falta escudriñar en las diversas teorías curriculares para tratar de explicarnos el funcionamiento social de la escuela, lo cual es abordado en el tercer capítulo, donde emerge el concepto de ideología con un rol nuclear en la educación.

Aunque las teorías curriculares expuestas en esta parte permitieron ampliar el concepto de currículo escolar, estas no fueron suficientes. Fue necesario buscar explicaciones para la relación entre currículo y cultura y entre currículo y poder; pues estos modelos teóricos facilitaron la comprensión de lo que acontece en las aulas y corredores del entorno escolar. Esta temática se aborda en el cuarto capítulo. Desde allí surgen los conceptos de microculturas y micropoderes en la escuela; ya que en general, la educación, en las condiciones actuales, resulta ser una «relación de fuerza», donde cobra vigencia especialmente el «poder simbólico» o poder de los recursos culturales, caracterizado por ocultar la identidad de las clases sociales dominantes.

Quizá resulte de mayor trascendencia para el crecimiento humano y social el reconocimiento de la existencia de micropoderes en la escuela y microculturas que son las que en definitiva regulan la vida interna de un centro educativo o institución, favoreciendo o resistiendo a las disposiciones civilizatorias o represoras de la autoridad institucional. Se concluye finalmente con orientaciones o pautas para la transformación social por vía educativa que apuesta a ser la revolución social más pacífica de la historia y la más trascendente, la revolución de las ideas y de las prácticas sociales o comportamiento humano.

La educación no puede seguir padeciendo de reduccionismos mutilantes a los que se le ha relegado: el plano utilitarista egocéntrico del conocimiento. Hace falta que la educación armonice su responsabilidad ante todo con la formación ética, con la necesidad de mejoramiento de la calidad de vida humana y la conservación de la vida misma sobre el planeta, prioridades impostergables de la acción humana en el tercer milenio.

## CAPÍTULO I

# Pautas para un acercamiento antropológico a la vida escolar

*El extranjero nos habita: es la cara  
oculta de nuestra identidad...*

*Si lo reconocemos en nosotros, logra-  
remos no detestarlo en sí mismo.*

Julia Kristeva

*Diferente, no es más que ser para otro.*

Hegel

Desde la década de los 90 la problemática educativa latinoamericana dio un giro desde la orientación cuantitativa a la cualitativa; sin embargo, el debate no ha sido suficiente para reflexionar sobre las tendencias de las políticas educativas de los gobiernos nacionales y las instituciones internacionales; como también la gran diversidad de modelos que los centros educativos aplican en la práctica.

Intentar comprender los problemas de la educación y por tanto del currículo escolar sin considerar a sus principales actores, los estudiantes, es desde el comienzo amputar la realidad de un problema altamente complejo como el educativo. En general, no se puede confiar en un análisis de la educación que se sustente únicamente en los requerimientos laborales que presentan los dueños del mercado ocupacional nacional o extranjero y ni siquiera en las exigencias del «desarrollo nacional» concebidas por la burocracia ministerial.

Hace falta pensar y repensar en la educación como un fenómeno complejo donde inciden una diversidad de variables interrelacionadas, no solamente la supervivencia económica y laboral, sino también y fundamentalmente la construcción de la felicidad personal y colectiva, la elección de un estilo de vida derivada del autodescubrimiento de la esencia humana en sí misma y de la misión personal; las políticas de la sociedad, el problema de la inserción de nuestras culturas y pueblos en los contextos nacional y mundial condicionados por una devastadora globalización de mercado, conocimiento y cultura. Todas

las especies vivas luchan por su supervivencia, pero la especie humana lucha además por «un buen vivir», y este incluye servir y estar en paz con la comunidad, armonizar la libertad personal con la justicia para con los otros, y gozar de una cierta ideología para tal efecto. Sin esto no nos diferenciaríamos de las demás especies que viven a plenitud la «ley de la selva».

El presente análisis de la educación tratará de enfocarse en el hombre, en la humanidad y por tanto en una concepción antropológica de la educación, en las técnicas de la etnografía para la investigación de la escuela como entorno ecológico, en una cosmovisión de la complejidad fenomenológica del mundo social y natural. También se sustentará en corrientes críticas del pensamiento curricular y en teorías que explican las relaciones existentes entre cultura, poder y educación.

Es fundamental que al menos algunas evidencias puedan registrarse desde la misma realidad escolar nacional, mediante una investigación de campo que permita disponer de argumentos propios y particulares con posibilidades de generalización. Para el efecto, es básico conocer los métodos y técnicas de trabajo que se utilizan en la investigación antropológica, siendo las principales categorías a observar: el ejercicio del poder en la cotidianidad de las relaciones educativas, aspectos de la violencia simbólica en el currículo escolar, las distorsiones sociales en la ideología y en las prácticas escolares y el carácter reproductor de la cultura escolar, a fin de comprender los obstáculos existentes para el ejercicio de formas de convivencia más pacíficas en la escuela.

Convencido de la importancia que tiene para la vida del adulto la experiencia con estilos de convivencia respetuosa a temprana edad, me orienté hacia la observación de las condiciones en que se desenvuelve la cotidianidad de las relaciones entre estudiantes; entre estudiantes y maestros y, eventualmente, cuando la ocasión lo permite, con sus familiares.

## EL MÉTODO EN UN MUNDO DE COMPLEJIDAD

*Observar la profundidad del ser para captar su esencia, su necesidad.*

En la naturaleza y más aún en la sociedad los fenómenos no son simples. Los factores o causas que inciden sobre un fenómeno en ciertas condiciones se convierten en efectos, resultando que el efecto ha retroactuado sobre las causas, mostrándose como un fenómeno complejo. Así, la productividad incide sobre el costo de un producto, pero a su vez el costo puede motivar o desmotivar la producción. En la educación, la acción pedagógica del docente

en el salón de clases es efecto y causa del estado y acción estudiantil y de otras variables pedagógicas.

Es por ello que no se puede hacer investigación sin contemplar la complejidad de los hechos naturales y sociales, donde la manipulación de una de las variables independientes es insuficiente para predecir sus efectos finales. Edgar Morin define la *complejidad* como «un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico»,<sup>1</sup> del cual somos parte constitutiva.

La complejidad representa la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple, entre lo universal y lo individual. Mas, «lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente».<sup>2</sup> En consecuencia, para identificar lo universal no es obligatorio escudriñar en todo el universo de la investigación, sino observar la profundidad del ser para captar su esencia, su necesidad. Sin embargo,

Hay muchas personas que intentan enfrentarse a los problemas de la educación contemporánea desde un análisis local, a veces con la mirada puesta en la situación de un reducido número de centros educativos o en un determinado país [...]. Otras personas, peor aún, pretenden enfocar los problemas de la educación desde la foto fija de una ideología predeterminedada; así en lugar de partir del análisis de la realidad, pretenden amoldar la realidad a las concepciones establecidas en el ideario al uso. [...] sin entender el carácter de *sistemas*; es decir, de estructuras compuestas por elementos interrelacionados, en las que modificar un elemento provoca inmediatamente un *cambio en cascada* de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas.<sup>3</sup>

Hablamos normalmente de «sistema educativo», pero no siempre se percibe el significado de «sistema», no se dimensiona las consecuencias finales de las disposiciones emanadas desde el poder central, ni se identifica sus estructuras por debajo y los efectos de sus interrelaciones particulares. Lo que sí se ha constatado es que, la emisión de una disposición no basta para cambiar las prácticas educativas y la cultura dentro del aula, aunque el cambio en cascada o efecto dominó no siempre sea percibido por sus motivadores, al menos percibido en su verdadera dimensión.

1. Edgar Morin, Emilio Ciurana y Raúl Morata, *Educación en la era planetaria, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, Universidad de Valladolid-Secretariado de Publicaciones, 2002, p. 41.
2. Miquel Martínez, 1994, citado por Nidia Nolla Cao, *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*, en *Revista Cubana Educación Media y Superior*, Ministerio de Salud Pública, La Habana, 1997, *Cuba Bvs, Revistas Médicas Cubanas*, <<http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11-2-97/ems05297.htm>>. Consultado en abril de 2007.
3. José María Esteve, *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003, p. 13-14.

Esta condición de sistema obliga a asumir una visión compleja de la realidad e incluye reconocer el extravío, la ceguera (el error, la ilusión) y la incertidumbre, presentes, inclusive en el seno mismo de la ciencia, como Edgar Morin genialmente descubre, y sin embargo advierte: «El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error».<sup>4</sup>

Frente a la incertidumbre, los métodos de investigación no pueden seguir siendo planes rígidos, sino guías flexibles y adaptables a los imprevistos. Tiene sentido entonces definir el método como «un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y, al mismo tiempo, insólito, imprevisto y errante» (E. Morin *et al.*, 2002: 13).

Se requiere más bien situarse en medio de la diversidad y complejidad de la vida para destilar lo eterno de lo transitorio, capturar lo fugaz, lo contingente; el método entonces «es la posibilidad de encontrar en los detalles de la vida concreta [...] la totalidad de su significado abierto y fugaz» (E. Morin *et al.*, 2002: 18).

Resultan reveladores los versos de Antonio Machado (E. Morin *et al.*, 2002) para referirnos a la incertidumbre de la aventura humana en el planeta y su conocimiento, cuando nos descubre que no existe el camino, que son tus propias huellas el camino, una lúcida y dolorosa percepción de la complejidad y fugacidad de la vida:

Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino, / se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar.  
Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar.

Además, se requiere que en toda investigación social se considere el hecho de que el sujeto investigador está siempre dentro de la realidad que pretende conocer, por lo cual el conocimiento es falible, incierto; «no existe el punto de vista absoluto, existe una objetividad que estará cargada de la subjetividad del investigador».<sup>5</sup> Sin embargo, esa incertidumbre únicamente exige mante-

4. Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Quito, Santillana, 2006, 2a. ed., p. 23-24.
5. Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000, p. 11.

nerse en permanente vigilia sobre el objeto investigado, en búsqueda de la mayor objetividad posible, recordando la fragilidad y fugacidad del conocimiento.

La investigación de temas sociales no puede limitarse a la interpretación de tablas de estadísticas, pues estas podrían detectar los problemas, pero las causas seguirían ocultas, ya que la realidad humana es una fenomenología altamente compleja.

### **El método de la investigación antropológica: sustraer del olvido la cultura de un pueblo**

La presente investigación requiere de un trabajo antropológico que tenga por objeto las culturas que influyen sobre la escuela. Será prudente entonces revisar algunas características de la labor del antropólogo o etnógrafo.

Claude Lévi-Strauss (1961) manifiesta que la metodología del antropólogo consiste en «compartir lo más estrechamente posible la vida y los trabajos de quienes observa, con la finalidad de comprender <desde dentro>, desde la subjetividad del <otro> todas las prácticas y las obras de dicha sociedad». <sup>6</sup> Resulta así, que el trabajo del antropólogo es un diálogo entre la subjetividad de los investigados y la subjetividad del investigador.

Si «Lacan ha definido el inconsciente como una memoria del olvido, y por esta razón puede ser el inconsciente objeto de un trabajo del recuerdo» (J. Lacan, citado por J. Sánchez-Parga, 2005: 151), Sánchez-Parga infiere que el trabajo del antropólogo «consiste en sustraer del olvido la cultura de un pueblo», entendiendo que la cultura es todo aquello que se olvida a medida que se vuelve parte (asimilada) de un pueblo o sociedad; pero, el olvido cultural tiene su memoria que sigue vigente desde el inconsciente colectivo alentando y dando sentido a las prácticas y discursos de las personas e instituciones, constituyendo su *imaginario colectivo*. El trabajo del etnógrafo es verse con ese inconsciente colectivo que es la fuente energética de donde emergen los estilos de las prácticas sociales. En este sentido, la labor del antropólogo se asemeja a la del psicoanalista, en busca del significado y mejor aún, del significante.

La metáfora del «iceberg cultural» es muy útil para comprender que la parte visible de la cultura, es apenas una pequeña parte frente a la inmensa base cultural que está escondida en el inconsciente, en el olvido, y que es la que verdaderamente soporta las manifestaciones visibles. El investigador que es capaz

6. Claude Lévi-Strauss, «La crise moderne de l'anthropologie», en *Le courrier de l'UNESCO*, No. 11, París, UNESCO, 1961, p. 7, citado por José Sánchez-Parga, *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (inter)cultural*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, 2005, p. 18.

de relacionar la parte visible con la invisible del iceberg cultural, está también en condiciones de sintonizarse con las profundidades culturales de cierta cultura.

Generalmente, las razones inconscientes por las cuales se practica una costumbre, no coinciden con las explicaciones conscientes que ofrecen sus actores. Es por ello que se da preferencia a la observación sobre toda información verbal; pues para la labor antropológica, es más revelador el significante que se extrae de la observación, ya que esta nos remite al inconsciente de la cultura; mientras que la información verbal correspondería a la parte superficial, al «iceberg de la cultura». En la palabra predominan los significados, mientras que en las acciones y los gestos se devela el inconsciente; por lo cual, estos resultan ser eficaces portadores de información, sentido, significación y eficiencias simbólicas.

Existe un hilo conector entre los comportamientos humanos y sus formas de pensamiento, aunque ciertos pensamientos solo queden en el ámbito de lo implícito. No hay comportamiento sin lenguaje, ni lenguaje sin pensamiento; de lo que se infiere que todo comportamiento tiene origen en alguna forma de pensamiento, aunque fueran instintivos, inconscientes, como son la mayoría; en ellos precisamente están ancladas las experiencias históricas de su constitución colectiva, su inconsciente colectivo. Lenguaje y comportamientos son los registros de una identidad cultural, de una visión del mundo.

Es revelador que en las distintas expresiones del lenguaje vienen incorporadas las formas de organización social que condicionan el comportamiento, formas de organización aprendidas históricamente. Es por eso que «el aprendizaje de la lengua con sus usos lingüísticos es al mismo tiempo el aprendizaje de la estructura social (del lugar donde se vive); esto supone reconocer la interacción dinámica entre la forma de discurso aprendida, las experiencias que organiza y los comportamientos» (Basil Bernstein, 1975: 64, citado por J. Sánchez-Parga, 2005: 121).

### **Indexicalidad y reflexividad. Cultura, ideología y formación de los investigadores**

En concordancia con lo arriba expuesto, para los etnógrafos el lenguaje cumple dos funciones performativas: *la indexicalidad* y *la reflexividad*. «La *indexicalidad* se refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de su saber socialmente compartido, del origen de los significados y su complejión en la comunicación»,<sup>7</sup> mientras que la propiedad de la *reflexividad* se refiere a que «el

7. Rosana Guber, *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Norma, 2001, p. 45.

código de una cultura no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo» (R. Guber, 2001: 45); es decir, las afirmaciones sobre la realidad cultural no solo informan sobre ella, sino que la conforman, la constituyen. En este sentido, la palabra de los actores sociales es constituyente de la cultura que representan y revelan las estructuras sociales del lugar.

De acuerdo con Harold Garfinkel «el mundo social no se reproduce por las normas internalizadas, sino en situaciones de interacción donde los actores lejos de ser meros reproductores de las leyes preestablecidas que operan en todo tiempo y lugar, son activos ejecutores y productores de la sociedad a la que pertenecen» (R. Guber, 2001: 44). Es decir, los actores sociales permanentemente están produciendo su propia cultura, no siempre de forma sumisa, sino dando sentido a sus acciones que transforman la realidad social en algo coherente y comprensible; y como «la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones» (Coulon, 1988, citado por R. Guber, 2001: 46). Se destaca entonces que, por un lado los grupos culturales no se someten sumisamente a las normas sociales, sino que encuentran modos para recrear su propia cultura, siendo su lenguaje y sus acciones los que permitan descifrar dichos modos de producción cultural.

Desde 1980 se ha desarrollado el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los pobladores investigados. Se diría que el resultado del trabajo etnográfico pasa por el filtro de la cultura, la ideología y la formación académica del investigador y de los investigados. En resumen se concluye que:

Para que el investigador pueda describir la vida social que estudia incorporando la perspectiva de sus miembros, es necesario someter a continuos análisis-vigilancia, las tres reflexividades que están permanentemente en juego en el trabajo de campo: la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población del estudio (R. Guber, 2001: 49).

Efectivamente, se está considerando a la reflexividad como aquella capacidad que ponen en juego, tanto investigador como investigados, de mostrar comportamientos, acorde con sus expectativas y motivaciones, comportamientos que pueden variar según el momento de la investigación. Además, el investigador no se propone explicar una cultura, sino interpretarla o comprenderla;

donde el texto que comunica nuestras representaciones llega a ser parte constitutiva de la experiencia.

## INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN LA ESCUELA

Es preocupante constatar cómo continúa vigente –no únicamente en el ámbito de la política– el antiguo principio «el fin justifica los medios»; a pesar de que en nombre de ciertos fines se han cometido y se siguen cometiendo las más grandes atrocidades e inmundicias. Es hora de aceptar la advertencia del gran escritor francés Albert Camus: «en política, son los medios los que deben justificar el fin» (F. Sabater, 1993: 11). Este enunciado debería convertirse en la prueba de validez que todo proyecto social debe superar para ser fiable. La violencia no es el medio para el logro de la paz. Únicamente los medios éticos conducen a fines éticos.

En el ámbito educativo, tampoco se puede continuar añorando los métodos arcaicos de que «la letra con sangre entra», pues lo que ha logrado es una sociedad que no ama la lectura, que es acrítica de las costumbres, que cae en los extremos de la sumisión o en la rebeldía irreflexiva. No se puede continuar pregonando calidad de la educación mientras los medios sean represivos. En consecuencia, hace falta desplegar una profunda investigación de tipo social sobre cómo conviven los y las estudiantes y más actores educativos y cómo se desarrollan los procesos del sistema educativo nacional, si ellos aportan a la conformación de una base social liberadora y democratizadora, o si más bien favorecen la domesticación ciudadana, la perennidad de la inequidad social y la ceguera ideológica.

Desde esta visión, la etnografía educativa busca mejorar la práctica docente, propiciando la innovación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Para esto trata de descubrir lo que acontece en la vida escolar recogiendo datos significativos con predominio de tipo descriptivo, interpretando la información para comprender y luego intervenir en «el nicho ecológico» del aula.

El objetivo de la etnografía educativa es lograr el mejoramiento de las comunidades educativas partiendo de la transformación reflexiva del propio investigador, como Rockwell insiste en «que lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos»,<sup>8</sup> con el fin de reelaborar las teorías existentes.

8. N. Nolla Cao, *op. cit.*

La observación puede ser externa (no participante) o interna (participante). En el caso de ser una participación interna o activa el observador maximiza su intervención al integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan.

Existe una importante experiencia recogida en bibliografía que aborda sobre las técnicas etnográficas a aplicar en este tipo de investigación, técnicas que no son prioritariamente el objeto de este tratado. Luego de la aplicación de las técnicas etnográficas y de su registro correspondiente se procede al análisis de la información recogida, valoración e interpretación de resultados y búsqueda de posibles patrones de comportamiento y tendencias generalizadoras.

La presente investigación resultó ser lo más próximo a un trabajo microetnográfico de grupos seleccionados de la Unidad Educativa «Leonardo da Vinci» de la ciudad de Riobamba, donde las herramientas principales de investigación fueron la observación directa, las entrevistas estructuradas y las entrevistas a fondo.



## CAPÍTULO II

# Etnografía de una escuela. Reflexiones sobre las prácticas de convivencia escolar

*El poder trae la..., trae la muerte, trae  
[peligro].*

Freddy, estudiante de 9o. año de EB

### DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LA SELECCIÓN DE TÉCNICAS

Asumiendo la condición de etnógrafo neófito decidí aprovechar mis amplias posibilidades de permanencia en la institución y mi posición de autoridad para evitar que los investigados (estudiantes o maestros) puedan responder con evasivas.

Se partió del supuesto de que la observación directa de las prácticas pedagógicas de los docentes arrojaría verdades parciales, mientras que la observación de los efectos de dichas prácticas del ejercicio docente permitiría un mejor acercamiento a la realidad. En consecuencia, mi interés se orientó hacia la observación de las incidencias de las múltiples culturas que actúan sobre la escuela, en especial a través de sus actores más influyentes, para establecer los posibles factores que determinan las prácticas en una convivencia escolar.

Se pretendió comprender cómo los factores psicológicos se convierten en fuerzas activas de los procesos sociales; o a la inversa, cómo las interrelaciones sociales son asimiladas por el individuo definiendo su comportamiento, y cómo las microestructuras de poder se manifiestan al interior de la institución y del aula para determinar la realidad, más allá de la estructura formal. En definitiva, se observaron las manifestaciones de las relaciones de poder en las relaciones cotidianas entre actores de la educación institucional y las manifestaciones del deseo de poder y libertad en el estudiante.

La investigación fue de tipo cualitativo-etnográfica con el fin de captar la esencia en las palabras y en los comportamientos, aunque estos no se muestran sino en escasos momentos de sinceridad de una contemplación profunda de las personas. Se dio preferencia a las técnicas de observación no participante, en el caso de observación de las prácticas pedagógicas, y de observación

interna o participante en el caso de talleres de trabajo entre estudiantes y docentes; así como también a la entrevista, tanto para recabar las opiniones de docentes, como de estudiantes, respecto de la convivencia institucional y sus propios roles, o en forma de participación directa en eventos específicos.<sup>1</sup>

## ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DEL PLANTEL INVESTIGADO

Creado en 1991 como «Jardín Escuela de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci», apareció en la ciudad de Riobamba como un centro de educación alternativa frente al perfil tradicionalista de muchos de los centros educativos hasta la fecha existentes. En 1995 se aprobaron algunas innovaciones curriculares y metodológicas que se habían introducido desde su comienzo.<sup>2</sup> A pesar de que este plantel es de tipo particular y se ubica en el antiguo barrio tradicional de «Bellavista» sus estudiantes pertenecían al estrato social de la clase media, incluso algunos a la clase pobre.

En el currículo escolar se había incorporado algunas asignaturas de estética, computación y educación en valores para propiciar el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad de niños y niñas y, finalmente, pretendía el desarrollo humano de los y las estudiantes de forma integral. Las aulas se convirtieron en una ampliación de sus hogares: niños y niñas encontraban un espacio de mayor confianza para su convivencia y aprendizaje.

En 1997 se implantó el nivel medio en la institución con el nombre de «Colegio Leonardo da Vinci» y el año 2000 se incluyó en la red de colegios que impulsan la Reforma del Bachillerato,<sup>3</sup> bajo la orientación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, graduando hasta el año 2007 a cinco promociones de bachilleres en ciencias.

1. Los instrumentos de investigación fueron los siguientes: Guía de observación del trabajo docente en el aula, formulario de encuesta al docente, guía de entrevistas al inspector y docentes de colegio, guía de entrevistas a docentes de educación básica, guía de entrevista a líderes estudiantiles, guía de entrevista colectiva a estudiantes, y observación participante en la reunión de trabajo con el Comité de Clima Institucional y representantes estudiantiles.
2. Acuerdo No. 357, creación del Instituto de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci, Dirección Provincial de Educación de Chimborazo, 7 de mayo de 1991, Secretaría del plantel; Resolución No. 058, aprobación del proyecto de innovaciones curriculares del Instituto de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci, Dirección Provincial de Educación de Chimborazo, 31 de marzo de 1998, Secretaría del plantel.
3. Carpeta de copias de acuerdos y resoluciones del Ministerio de Educación emitidos en favor del Colegio Leonardo da Vinci, Secretaría del plantel; Acuerdo Ministerial No. 1154, ampliación de la red de colegios de la reforma del bachillerato, patrocinada por la UASB, Subsecretaría del Ministerio de Educación y Cultura, 10 de mayo de 2000, Secretaría del plantel.

En el año 2007 se disponía de 23 docentes, administrativos y de servicios en total. Se había mejorado la organización interna pero aún no se había logrado incorporar una evaluación de desempeño docente que influya decididamente en la eficiencia institucional.

A pesar del relativo éxito que había tenido la institución en algunos aspectos del proceso educativo, cabe enfatizar en una preocupación que se había mantenido entre maestros y directivos: ¿Por qué los estudiantes, especialmente del nivel de colegio no se apropian suficientemente de las estructuras organizativas estudiantiles y practican una vida democrática más responsable, sino que prefieren de alguna manera, un marco menos normado y poco respetuoso para su convivencia estudiantil?

## DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA DE ALGUNOS EVENTOS EDUCATIVOS RELEVANTES

Esta investigación se limitó a obtener resultados de observaciones de lo cotidiano de la vida escolar y prioritariamente aprovechar de los casos de controversias y problemas entre actores institucionales que recurrente y espontáneamente se sucedían durante el año académico 2006-2007, revelando si no las causas, al menos sí describiendo las formas de manifestación de las culturas intervinientes; lo que aportaría a la comprensión de los conceptos aprendizaje-poder, democracia-libertad, practicados por una comunidad educativa.

Los hallazgos etnográficos respecto de los estilos de convivencia entre los actores de la comunidad educativa sirvieron para el diagnóstico de la realidad subsistente de las relaciones interpersonales en los centros educativos y posteriormente de motivación para la discusión de sus posibles orígenes y consecuencias, a la luz de teorías de actualidad.

### **Elecciones estudiantiles. El machismo y la manipulación, una herencia de la sociedad adulta**

Durante los 15 años de vida institucional el plantel había vivido muchos procesos de «elecciones estudiantiles democráticas» y de vigencia de gobiernos estudiantiles; lo que permitió valiosas observaciones. Cuando el plantel tenía únicamente el nivel de escuela, se vivió una campaña para elegir los miembros del Consejo Estudiantil y como no se había previsto los límites de esta campaña respecto a evitar la injerencia de los padres de familia, el resultado fue una campaña infantil con los vicios del mundo de los adultos: altoparlantes

con volumen desmedido, propaganda gráfica pegada en las paredes del plantel, pancartas de tela, regalo de gorras, pitos y ofertas incumplibles.

Cuando se prohibió el uso de altoparlantes al interior del plantel, su estridente ruido terminó ubicándose en las calles circundantes. En resumen, el estilo de lucha política de los adultos se había trasladado grotescamente al escenario infantil del centro educativo.

Durante varios años hemos podido constatar que niños, niñas y jóvenes replican los hábitos de los adultos, incluido lo político. ¿Podría aseverarse que las generaciones adultas logran reproducir sus estilos de relaciones mediante la estrategia del juego de las nuevas generaciones? ¿La reproducción de las relaciones en sociedad es de forma mecánica o es una recreación de ellas?

Efectivamente, la escuela tiende a reproducir la cultura adulta del entorno a pesar de las oposiciones que puedan surgir desde otras culturas emergentes en la vida institucional. Por influencia de los padres o por propias iniciativas de los/las estudiantes, la escuela cae en los estilos de prácticas sociales que a los adultos les ha dado «buenos resultados», dándose así una reproducción de las formas de relaciones sociales y garantizando su continuidad en el tiempo.

Con gran esfuerzo dirigido a lograr consensos entre los actores se pudo alcanzar un cambio de comportamiento, no sin la resistencia de quienes se mantienen en el disenso. El fenómeno de la resistencia estudiantil es una estrategia con variadísimos matices que incluye el silencio como forma de expresar el disenso con o sin sometimiento.

Las elecciones estudiantiles habían mostrado ciertas constantes: el sobredimensionado esfuerzo concentrado en el objetivo de ganar las elecciones, la asimilación casi invariable de las prácticas de la política de la sociedad adulta (demagogia y violencia verbal) y la escasa acción de liderazgo durante el período de funciones.

En septiembre de 2006 se decidió cambiar la metodología de las elecciones estudiantiles en la institución. Se debía elegir representantes para integrar el «parlamento estudiantil» con la restricción de que la lista de candidatos no podía ser integrada por estudiantes con aprovechamiento y conducta inferiores a «bueno».

El día de las elecciones del parlamento estudiantil realicé una entrevista videograbada<sup>4</sup> a los estudiantes para conocer su grado de satisfacción y las posibles causas de su inconformidad. Los resultados fueron reveladores:

4. Videograbación No. 1, sobre eventos de convivencia institucional en el colegio Leonardo da Vinci, Riobamba, 3 de noviembre de 2006. Todos los videos que aquí se presentan corresponden a la investigación y realización del autor. Los nombres de los protagonistas han sido cambiados para proteger la identidad de las personas reales que intervienen en las entrevistas.

La resistencia al cambio y una actitud poco reflexiva de algunos estudiantes se evidenció de inmediato durante las elecciones estudiantiles. Algunos estudiantes estaban enfadados porque el tradicional bullicio de la campaña electoral había sido eliminado y se preocupaban de que algunas de las candidatas triunfadoras «van a estar quietitas» y no con la actitud acostumbrada por ellos, además sin poder disfrazar más su actitud abiertamente machista en contra de sus compañeras, que por tener un alto rendimiento fueron candidatas al parlamento estudiantil, se expresaron peyorativamente de ellas.

El machismo constituye una grotesca distorsión de las relaciones de género porque es una práctica de inequidad social, basada en los privilegios que asume injustificadamente el hombre frente a la mujer pretendiendo legitimar la explotación de la mujer en el hogar, en el trabajo y la sociedad misma. Esta patogenia social se aprende en sociedad (en la familia, la escuela, los medios), se mantiene en el inconsciente como aprendizaje de la práctica social y cuando ya se la ha asimilado se procura justificarla con argucias y burlas socialmente admitidas. Como todo aprendizaje, especialmente el de las relaciones sociales tiene origen social para luego transformarse en concepción y comportamiento personal, siguiendo a la teoría socio-histórica-cultural de Vygotsky.

«Me parece que es una injusticia, otros son mejores estudiantes, yo que conozco a los de mi curso, yo no sé qué hacen allí (ellas), yo también hubiera ido», con enfado se pronuncia Moreta. «Están suprimiendo algunos derechos de los jóvenes», afirma Nasho (Video No. 1, 3 de noviembre de 2006). Ambos estudiantes de bachillerato del plantel, se quejan ya que por sus bajas calificaciones no pudieron ser candidatos de sus cursos; mientras que Jonathan expresa su acuerdo con los cambios en el sistema electoral: «Porque hay estudiantes que son muy molestos y se lanzan a candidatos, y los compañeros por tomar a la *cháchara* eligen candidatos que no se merecen realmente» (Video No. 1, 3 de noviembre de 2006).

Jonathan me recuerda cómo algunos estudiantes toman las elecciones de curso como un motivo más para mofarse de otros compañeros. El año anterior un grupo de jóvenes se burló de una de sus compañeras postulándola a la candidatura para presidenta del curso, a pesar de que ella no lo deseaba. Al sentir la crueldad de sus compañeros, ella lloraba desconsoladamente, mientras los otros disfrutaban lo que para ellos era una broma. «Se elige a las personas que sobresalen por ser bromistas o al que no sobresale en nada»,<sup>5</sup> justamente para bromear a costa del sufrimiento ajeno (acoso estudiantil).

Desde otro lado, a la edad de 15 años (cuando iniciaban el bachillerato), los jóvenes ya habían adquirido conciencia de que las tradicionales directivas estudiantiles del curso no servían para mayor cosa, es por eso que en el mejor

5. Videograbación No. 5, entrevista al inspector del plantel, Riobamba, 13 de junio de 2007.

de los casos lo que pretenden es burlarse del poder. Sin embargo, cuando los jóvenes experimentan gobiernos estudiantiles con poderes de mediación con las autoridades, entonces muestran responsabilidad a la hora de decidir sus gobiernos estudiantiles, como resultó con las elecciones del parlamento estudiantil del plantel.

Se observa entonces que el problema de la democracia estudiantil se expresa en el aprendizaje de prácticas sociales distorsionadas por las generaciones adultas. Una de ellas constituye la injerencia directa de los adultos en los procesos eleccionarios de estudiantes, práctica cultural que tarde o temprano es asimilada como modelo de acción política por parte de los jóvenes, «la práctica de la manipulación social, como uso indebido del poder»; así por ejemplo, las elecciones provinciales de los gobiernos estudiantiles de Chimborazo de noviembre de 2006, donde la pretensión de despolitizar la participación estudiantil condujo al Coordinador provincial a incurrir en una mal disimulada manipulación, el presidente provincial del gobierno estudiantil se eligió por simpatía y habilidad de conquistar amigos, mas no por debatir sobre los problemas que inquietan a la juventud:

Aquí no interviene la política, politiquería, ni impresión personal, de grupo, de secta o lo que sea. Necesitamos la pureza de corazón de cada uno de ustedes mis queridos jóvenes, de pensamiento; donde no esté manchado ni con el nombre, peor con el vicio de la politiquería. Queremos rescatar la honestidad de nuestra juventud, el valor de ser consigo mismos honestos, puros (Coordinador de las elecciones de la provincia de Chimborazo; video No. 1, 21 de noviembre de 2006).

Con tal antecedente, la organización juvenil quedó bajo el control del responsable del evento, el adulto coordinador, logrando la despolitización deseada del organismo estudiantil, la ausencia de una práctica democrática y lo que es peor, la ausencia de discusión de problemas que afectan a la niñez y la juventud de la provincia, impidiendo que los jóvenes se conviertan en reales actores sociales. Se perdió así una gran oportunidad de que las elecciones y gobiernos estudiantiles constituyan una escuela de aprendizaje de la democracia y de la participación juvenil.

Se constata entonces que la democracia no prospera en nuestras comunidades juveniles porque desde la cultura de los adultos se reproducen prácticas sociales que evidencian la preferencia por el control del poder, el abuso del poder y la manipulación social. El lenguaje machista que emerge en las elecciones juveniles revela la estructura social que ya ha sido asimilada como natural por la población juvenil.

Así se entiende cómo subsiste el caudillismo en muchas instituciones nacionales que se jactan de democráticas y cómo se impide el surgimiento de

nuevos líderes, concentrando el poder a su favor. En general, las instituciones educativas (de cualquier nivel) han aprendido a navegar sobre los requerimientos legales de su ordenamiento democrático, utilizando la «viveza criolla» y la manipulación. En definitiva, las prácticas de poder en los centros educativos difícilmente pueden ser caracterizadas como democráticas, por lo que las experiencias estudiantiles tampoco llegan a ser democráticas; lo cual pospone el aprendizaje de la democracia real.

### **Convivencia institucional**

En la convivencia humana se muestra de cuerpo entero la cultura de una comunidad. Allí se observan los estilos y las estrategias de las relaciones sociales, donde los distintos lenguajes (oral y escrito, signos, imágenes y gestos) sirven de medio para el intercambio social y donde espacios y ambientes condicionan la expresión comunitaria y en su conjunto definen el carácter de la organización/institución social y su cultura. En la convivencia se delatan los códigos de la organización social y cultural, su reproductividad o su recreación.

### **Percepción de los estudiantes. Necesidad del encuentro con el «otro»**

Anclado en los Andes centrales del Ecuador, en un barrio centenario de Riobamba, en una de las siete casas de estilo europeo que formaban la primera ciudadela del país, Bellavista, durante los últimos 15 años se encontraba el centro educativo Leonardo da Vinci. Árboles de capulí y arbustos de cucardas decoran su antigua construcción, subdividida en pequeños cuartos, improvisadas aulas del actual plantel. Otras aulas y baños se han construido adosadas/os a la periferia del terreno, quedando en la parte central unas pequeñas canchas de fútbol, baloncesto y ecuavóley.

Así, una casa grande es apenas la extensión de la casa familiar, una casa para muchos amigos. ¡A cuántos estudiantes escuché decir que se sienten bien en este espacio hogareño y que sus padres por muchos años opusieron resistencia a sus anhelos de pertenecer a esta institución! Cada año sucede que los ex estudiantes recién graduados del bachillerato nos visitan diariamente a penas terminan las clases en sus universidades. En otros casos, vuelven una vez más para tomar aire para su vuelo final e irse a otras ciudades y a otros países a continuar sus estudios.

Mientras tanto, el bullicio de la cotidianidad en un día común siempre me ha parecido más a una colmena de abejas, donde apenas se tiene tiempo para el saludo. Ya aulas adentro, en la autonomía del maestro, cada micropanel es un mundo de acontecimientos y beneficios.

Muchas veces se cree que lo que más afecta la convivencia intraescolar son los grandes conflictos. Claro está que una gran indisciplina impacta negativamente a toda la institución, escandalizándola, traumatizándola quizá; pero estos eventos son poco frecuentes. Lo que más atenta contra la paz individual de la vida cotidiana y lo que termina por persuadir a los/las infantes y jóvenes de que su mundo es oprobioso e inequitativo son las pequeñas disputas y molestias nada trascendentes en apariencia, pero al actuar de forma sistemática y continua configuran determinados *habitus*<sup>6</sup> de la realidad violenta en que viven, obstaculizando los intentos democratizadores del ambiente escolar:

A nivel de estudiantes son bastante conflictivos y eso impide que haya democracia, porque son peleas por cosas mínimas: pleitos y enemistades entre compañeros.....; los estudiantes mismos, con su manera de ser, con sus espontaneidades van perdiendo los límites, lo que impide que se vaya desarrollando un clima institucional con plenitud, [...] Creo que es parte de la emotividad de ellos mismos (los estudiantes), surge de esos momentos, por mínimas cosas empiezan a darse sucesos, inclusive dentro del aula y estando el profesor al frente; (este) intenta intervenir, pero ya es demasiado tarde, (Presidente del gobierno estudiantil, video No. 5, 21 de junio de 2007).

La diversión y el juego en las instituciones a veces llegan a ser violentos: «Una ocasión me obligaron unos amigos de aquí (a que peleara), así de broma no más [...] Sentí una furia, acorralado algo así»,<sup>7</sup> algo sonreído declara Walter, viendo de reojo a sus compañeros de noveno año.

Por desgracia, la estrategia humana de relación con los demás, históricamente no ha sido la de la colaboración, la de la simbiosis, como en muchas especies de animales y plantas, evolutivamente sí la han elegido. Al humano aún le cuesta mucho salir de la barbarie y hasta en los juegos se mantiene en la «ley selva»; lo peor es que se ha intentado justificar como natural su actitud violenta, ocultando la verdadera esencia humana, su condición de «ser social». Sin embargo, la realidad es que la violencia, históricamente es una estrategia aprendida reproductivamente desde las generaciones adultas hacia las nuevas. En el origen está el temor que sentimos los humanos respecto de la naturaleza y de los demás humanos. Nuestra actitud agresiva o pacífica depende de qué estrategia elegimos para resistir nuestros temores. Es conocido desde la psicología que la agresividad es una forma de ocultar el miedo, no propiamente de enfrentarlo.

6. De acuerdo con Pierre Bourdieu, el *habitus* es la interiorización de los principios de la cultura dominante, son sistemas de disposiciones que termina estructurando la realidad. Partiendo de una concepción Vygotskiana, el *habitus* sería un aprendizaje de origen interpersonal que termina interiorizado intrapersonalmente.
7. Walter, estudiante de 9o. año, videgrabación No. 3, 11-25 de enero de 2007.

Pero, es posible el aprendizaje de estilos pacíficos de resolver los problemas resultantes de las relaciones interpersonales, como es posible la práctica y el aprendizaje de estrategias no violentas y equitativas entre congéneres.

Era una tradición que los mismos maestros incluso promovieran las peleas entre estudiantes y, en especial, con estudiantes de otros colegios; sin embargo, sí me sorprendió lo que un sacerdote, rector de un colegio religioso me respondió en el año 2004, después de una denuncia que yo realizara, de que sus estudiantes estaban sitiando nuestro plantel para enfrentarse con los nuestros y pretender golpearse. Tal docente me respondió: «si quieren darse que se den, mientras no hayan muertos ni heridos». Posiblemente no se trate de la filosofía del docente, pero sí de la inconciencia del *habitus* cuyo principio estructurador es «el más fuerte sobrevive», principio social naturalizado desde el mismo hombre primitivo y que constituye una grave amenaza para los intentos civilizatorios de las sociedades actuales.

Los docentes tampoco muestran una actitud muy constante y de suficiente grado de madurez frente a sus estudiantes. Lo cierto es que el maestro normalmente es el modelo a seguir: o es el modelo para la reproducción de distorsiones sociales o es el modelo que motiva el crecimiento humano. En ocasiones, el maestro acosado por temores y prejuicios se muestra liderando la burla y el acoso, y los estudiantes reproduciendo su cultura. Únicamente cuando supera los temores logra confianza y despierta la motivación de sus discípulos:

Bueno, son los estudiantes los que empiezan la agresión hacia el profesor; pero sí se han dado casos en que (los profesores) empiezan como para demostrar su grado de superioridad, empiezan a molestar a los alumnos. Ellos también reproducen las mismas palabras que escuchan, que les molestan [...] (a los estudiantes). Algunas veces [...] en *son* de broma y de amistad de parte de los maestros, ocasionan que incluso todo el curso se burle de ese estudiante. [...] Se podría decir sin embargo, que en el ámbito del deporte, cuando están en alguna disciplina (maestros y estudiantes) cogen amor a algo y van unificándose entre ellos, pero solo los que son de su disciplina (Presidente del gobierno estudiantil, video No. 5, 21 de junio de 2007).

El profesor para ser docente requiere ganarse de cada estudiante el don de ser su maestro y ese es un triunfo del afecto, del amor sobre las relaciones de poder en el aula. A partir de las relaciones afectivas logradas se vuelven creíbles las motivaciones esbozadas por el docente.

Además de su amistad y de su enseñanza nos han apoyado en otras cosas como es el caso del Marito (profesor de matemática), que aparte de matemática también motivaba para el fútbol. No sé qué les diría pero con él ponían atención. [...] Es cuando le digo que entonces, a través de una relación deportiva los estudiantes establecían compromisos reales para el aprendizaje de la materia,

[...] Creo que [...] cuando los profesores vienen bien motivados, vienen con buen ánimo e imparten su clase que contagia a los estudiantes. La motivación del profesor va creando un poco más de amor hacia la materia e interés por aprender. Hay algunas veces, cuando se hacen interesantes las clases, los estudiantes cómo se tranquilizan, se calman y empiezan a atender (Presidente del gobierno estudiantil, video No. 5, 2007).

Normalmente a los estudiantes se les permite que ocupen los sitios que mejor les parezca para alcanzar sus objetivos, que para algunos serán los intereses de un mayor aprendizaje y para otros las posibilidades de no ser tomados en cuenta, de ejercer control sobre los sumisos, de lograr ser el humorista no identificado del curso, etc. El profesor debe hacer uso de la autoridad que le confiere la sociedad aplicando las estrategias que le faciliten los mejores resultados en el aprendizaje de una saludable convivencia y una óptima socialización de los conocimientos.

Se entiende por qué los profesores nóveles en el arte de la docencia tienen mayores dificultades en lograr disciplina en la clase, pues basan su enseñanza exclusivamente en la práctica del poder, antes que en una relación simplemente cultural, o mejor aún la del amor y fe en ellos; generando mayor resistencia aún al trabajo pedagógico cuando los profesores muestran actitudes de superioridad, burla o agresividad. El estudiante, desde el otro lado, escudriña los puntos débiles especialmente de sus nuevos maestros y trata de responderle con sus propias estrategias de poder, buscando hacerle desertar del ejercicio docente si es posible, para lo cual no duda en utilizar sus juegos más creativos y crueles incluso.

Se deriva que, mientras más cultural y menos formal sea la relación, mientras más profunda sea la vivencia, más eficiente es la labor pedagógica. Mientras mayor sea el desconocimiento entre estudiantes, mayores son las posibilidades de encuentros violentos entre ellos. El encuentro con «el otro» es lo que genera sentido y esa es la relación social deseada porque es constructora de cultura; para esto, hay necesidad de plantear la alteridad<sup>8</sup> desde el equilibrio y complementariedad entre distintos, desde una necesidad de simbiosis que parte del respeto entre humanos. Abandonar la estrategia de la violencia social, romper su círculo reproductor motivando el descubrimiento de la esencia humana en las/los estudiantes es la misión fundamental de los centros de educación.

8. Alteridad u otredad, son conceptos que hacen referencia a las relaciones con el otro, con los demás.

## Mirada docente sobre la convivencia institucional

*La estructura jerarquizada de la escuela y la actitud egocéntrica del docente atentan contra la construcción democrática de la escuela*

Las características básicas para la existencia de la democracia son la participación del ciudadano en la toma de decisiones y el involucramiento de los actores en el desarrollo de la vida cotidiana. El problema radica en que ni la familia, ni la escuela han encaminado suficientemente a las nuevas generaciones hacia la práctica de tales comportamientos. La escuela debería convertirse en antesala de lo que le espera vivir de adulto, ser

un avance de lo que luego va a significar su desenvolvimiento en la sociedad. El estudiante debe participar en la planificación y elaboración de horarios, en los esquemas de actividades diarias, porque él es el actor directo de la educación, entonces mal hacemos en ser autoritarios. El objetivo sería que todos nos involucremos: estudiantes, profesores, padres de familia, y tengamos nuestro nivel de participación. (Wilson, profesor del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

Es innegable que la escuela es una institución jerarquizada, cuyo funcionamiento se basa en «disposiciones» y «resoluciones» emitidas por las autoridades a fin de que se ejecuten ineludiblemente. Resulta que normalmente la escuela funciona como una institución no deliberante donde la obediencia es el más alto valor reconocido, y en la mayoría de las instituciones del sistema educativo la obediencia y la sumisión son tomadas como sinónimo de buena educación. Bajo estas condiciones, los roles que la escuela garantiza ser aprendidos son los requeridos en los ambientes militares y medios fabriles, generalmente caracterizados por un pensamiento y actitud acríticos.

En pos del involucramiento de todos los actores escolares surge con fuerza una condición previa para plantar los cimientos del respeto y de las relaciones democráticas: el conocimiento del otro. Para conocer a alguien hace falta compartir algo más de tiempo que lo que se dispone en las clases normales, donde cada estudiante da las espaldas al otro y únicamente se habla de las tareas académicas. «Yo quisiera un ambiente donde que los estudiantes, padres de familia y profesores participemos, aunque sea en actividades extracurriculares, que no se convierta en el hecho de venir a dar clases y listo, sino que compartamos otras actividades, de esparcimiento por ejemplo» (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

En conocimiento de que para aprender a convivir no es suficiente vivir juntos, en el colegio se había planificado unas caminatas de integración, las que arrojaron excelentes resultados, cuando previamente se realizó un taller sobre el tema de la no-violencia. Las caminatas de convivencia resultaron ser tan exitosas que los actos de agresión entre compañeros y de provocación con los profesores disminuyeron notablemente y más bien habían surgido estudiantes liderando propuestas en beneficio colectivo. El conocimiento del otro genera confianza, esta disipa los temores que son el dínamo de la agresividad.

Por desgracia, la formación de docentes no escapa a un grave defecto compartido con la mayoría de las profesiones en occidente: el egocentrismo. En última instancia aprendemos el desempeño profesional pero siempre en la isla de nuestra oficina, de nuestra aula, de nuestra cuadrícula mental. He aquí una de las causas para el mantenimiento de un bajo perfil de convivencia en los centros de educación:

En el campo de los docentes, yo veo que hay quemeimportismo, [...], se mezclan intereses personales con intereses institucionales, no se ve pues el compañerismo, no se ve a *la actividad profesional como una actividad de un grupo*, de un núcleo social para la mejor convivencia. No se ha planteado la actividad docente como una actividad de grupo, y eso hace que se genere un clima de discordia, de enfrentamientos. Yo no veo que nos estemos involucrando con la institución, no veo que nos proponemos metas como institución (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

El aislamiento docente es un obstáculo a la influencia organizada de la cultura de los valores institucionales, permitiendo la continuidad reproductora de la cultura hegemónica y facilitando la incidencia de las culturas externas a la escuela. Un clima institucional con falta de involucramiento y de compañerismo, fácilmente conduce a la discordia interna y, en consecuencia, las posibilidades de transformar positivamente la cultura institucional se alejan, condición que es asimilada por el estudiantado en calidad de *habitus* que dispone y estructura su comportamiento. La lectura final que sigue a la cultura del egocentrismo es su conflictividad y conlleva el mensaje de la imposibilidad del cambio social y en consecuencia conduce a la decadencia del colectivo institucional; razones suficientes para que en toda institución se dé prioridad a la lucha contra el aislamiento egocéntrico.

Desde otro lado, algunos estudiantes también muestran comportamientos que no corresponden con la responsabilidad de ser estudiantes, mientras que algunos docentes son intolerantes con la actitud juvenil:

A mí lo que me molesta es que los estudiantes no cumplan con su horario, que los estudiantes estén con celulares, que lleven alimentos o que traten de

salirse del tema. El objetivo es mantener la disciplina para poder llegar con los conocimientos que uno tiene. El estudiante tendrá que cumplir con las normas y durante el trabajo, el estudiante tendrá que escuchar sentado, no tendrá que deambular por el aula, excepto cuando se trate de un trabajo grupal (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

En buena hora que muchas actividades extracurriculares que promueven los maestros resultan ser un puente entre docentes y estudiantes. Esos son los momentos para que el docente se abra a la comunicación fluida con el estudiante y mostrarse no más que un ser humano, permitiendo así que sus jóvenes interlocutores también lo hagan. «Lo positivo que veo en mis compañeros es... participar en deportes, lo han venido haciendo ya por varios años, yo veo que eso es positivo para la convivencia; pero siempre hay intereses individuales» (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

Sin embargo, es lamentable que la organización de actividades extracurriculares presente obstáculos para su continuidad, ya sea por el problema de su financiamiento, por el poco respaldo de los padres de familia o por falta de compromiso de algunos estudiantes.

### **Conflictos familiares y su efecto psicosocial**

*Con los hijos del abandono y la violencia hay que construir un mundo más humano.*

Otro de los graves obstáculos para la convivencia armoniosa entre actores educativos y, que en la última década ha crecido notablemente, son los conflictos familiares. «Muchos alumnos vienen de hogares desorganizados, destruidos; porque los padres han viajado, porque los padres se han divorciado, porque ellos viven solos» (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007).

El equilibrio emocional surge como condición necesaria aunque no suficiente para que los humanos aceptemos el mutuo respeto como norma de convivencia. Admito que incluso palabras y gestos de las personas bien intencionadas se vuelven sospechosos a los sentidos de quien acaba de sufrir un desengaño o si se vive en la desilusión.

He visto yo en el transcurso de este año muchachos que han sido abandonados por los padres (expresión no metafórica). Hay un caso en particular de un muchacho que la mamá les ha ido abandonando y les ha dejado con una serie de deudas, hipotecándole la casa y los vehículos; entonces el papá para solventar esas deudas ha tenido que trabajar fuera y el muchacho se ha quedado con esa imagen de que la mamá es una enemiga, y realmente si no tiene ese bienestar en

la casa tampoco lo tiene en el colegio y muchas veces es motivo de fugas para irse a buscar afecto, comprensión en otros lados. (Entrevista al inspector del plantel, video No. 5, 13 de junio de 2007).

Para quien considera que su madre es una enemiga o que su padre es un incomprendible o irresponsable, las ofertas de un mundo de respeto y de aprendizajes resultan ser «cantos de sirena». La expectativa natural del humano es la protección por parte de sus más cercanos connaturales, sus padres, y si esta falla, se arriesga el proceso de desarrollo personal. Se infiere entonces que para entrar en un proceso de democratización de la vida escolar, donde la norma fundamental es el mutuo respeto y la participación en comunidad, hace falta previamente alcanzar unas condiciones emocionales de un mínimo de seguridad y protección, de otra manera los espacios de promoción democrática se convertirán en escenarios de la mofa y el abuso, si no de la misma violencia.

Los seres humanos somos seres amorosos. Necesitamos saber quiénes nos aman y a quienes amamos. Si niños y jóvenes no están seguros de que sus padres los aman y si la escuela tampoco es un espacio de afecto y respeto, entonces se sentirán inseguros y podrán reaccionar agresivamente y con violencia frente a sus compañeros y maestros. Esta realidad probablemente nos conduzca a reconsiderar la misión de los centros educativos y de la educación misma. Antes que a las inteligencias académicas habrá que ponerle atención a la inteligencia emocional, al aspecto motivacional, al empoderamiento de sus capacidades y la práctica de los valores. La prioridad de la educación tienen las variables formativas, las facultades espirituales humanas; pues lo primero es garantizar la conquista de la esencia de lo humano.

Actualmente el fenómeno de la migración es determinante en la vida de muchos estudiantes: niños abandonados con sus tíos o abuelos, niños o adolescentes cuidando a sus hermanitos menores para quienes cocinan y a quienes consuelan en su mutua soledad. Si no es la migración, la inmadurez emocional y la ignorancia de sus padres provocan la ruptura familiar afectando a los hijos que sin entender las razones se ven abandonados en familias disfuncionales, en hogares sin afecto. Son estos cuadros los que más exigen mutación del perfil de la docencia y de la misión de la escuela, pues con los hijos del abandono y de la violencia hay que construir un mundo más humano, más respetuoso y solidario. «Necesitamos de pronto un nivel de convivencia más extenso, un período más largo con el estudiante» (Docente del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007), pero sobre todo un acompañamiento motivacional permanente, una convivencia con sentido comunitario.

Por otro lado, existe una actitud egocéntrica de ciertos padres de familia que pretenden privilegios para sus hijos, o simplemente que lo se logra con unos debe ser logrado con todos:

cuando un niño no es considerado para alguna actividad reclaman... y se crean resentimientos. Ellos (los padres) quieren que sus hijos sean considerados para todo. Eso obstaculiza porque (en tal caso) existe un lapso para el resentimiento de una madre de familia, hasta que le pase, que recapacite y se dé cuenta que está en un error... Ese período es como una discontinuación (en la relación). Aunque una como maestra no puede ser la más enojada, tiene que ser bastante inteligente y saber conllevar esa situación. En ese sentido, los intereses personales vienen un poco a interrumpir, un poco a bloquear el proceso (educativo) que uno va llevando. (Entrevista a Juanita, maestra de segundo de básica, video No. 6, 5 de julio de 2007).

Finalmente, se ha observado actitudes incorrectas de los padres de familia en las relaciones con sus hijos. Se dan casos diametralmente contrapuestos: por un lado el quemeimportismo o abandono de responsabilidades educativas de los padres hacia sus hijos, y por otro lado, la actitud excesivamente sobreprotectora; la primera forzando a una maduración anticipada y la segunda, retardando o impidiendo el normal desarrollo personal:

Cuando se quiso poner (en vigencia) esa normativa de prohibir los celulares aquí en la institución, entonces, en el momento en el que se prohibió (su uso), se les retiraba (los celulares); pero de inmediato, a la hora o al día siguiente ya estaba el padre de familia, muy molesto, muy enojado, diciendo que se le devuelva el celular, que ellos se van a encargar de que no traigan. Al siguiente día venía el muchacho a burlarse mostrando el celular. Cuando los muchachos se fugan o han tenido algún llamado de atención, inmediatamente los padres de familia, más enojados, más dolidos vienen a reclamar de qué, por qué se les llama la atención a los hijos. Se trata de tergiversar y decir que más bien nosotros, como institución estamos poniendo trabas para que al hijo no le vaya bien, que se le acusa de gana. Entonces, se ha visto también ese extremo, el de la sobreprotección: tratar de que «a mi hijo nadie le dice nada». (Entrevista al inspector del plantel, video No. 5, 13 de junio de 2007).

La responsabilidad de los padres de familia se deriva del amor que tienen por sus hijos, amor que también significa cuidarles y ayudarles a construirse como personas libres y autónomas. El amor materno/paterno es ayudar a crecer para que los hijos puedan volar tan lejos como sus sueños lo exijan.

## El inadecuado uso de las tecnologías de la comunicación

*Las tecnologías son extensiones de los sentidos y de las posibilidades humanas, posibilidades que requieren ser reguladas por quien las poseen para evitar que se reviertan en su contra.*

Muchas veces hemos escuchado comentarios dogmáticos que acusan a la ciencia y a la tecnología, al cine y la televisión de menguar la moral de la sociedad. La tesis de fondo es que el mal uso de las tecnologías se revierte en perjuicio de los propios usuarios.

Efectivamente, el uso de celulares al interior del aula por parte de los/ las jóvenes ha ampliado su distracción y la consecuente desconcentración que obstaculiza aún más el ya difícil proceso de aprendizaje:

Los muchachos utilizan (los celulares) de una mala manera: para mandarse mensajes en los momentos de clases, llamarse con enamoradas/os, tomar videos, fastidiar en clases; entonces, yo creo que la tecnología es muy importante, pero hasta cierto punto. Depende de la utilidad que se le dé. Se quiso poner (en vigencia) esa normativa de prohibir los celulares aquí en la institución, porque afectaba al desarrollo académico, porque estaban más preocupados en tomarse las fotos, en tomar videos, de pasarse música, antes que atender a clases, o de pronto utilizaban como un arma para no dejar dar clases: ponían a todo volumen la música. (Entrevista al inspector del plantel, video No. 5, 13 de junio de 2007).

Se pudo observar que la principal causa de la resistencia a acatar la norma consensuada de prohibir el uso de celulares en el aula constituyó la existencia de condiciones de sobreprotección que goza un gran número de estudiantes del plantel por parte de sus padres, quienes han insistido en justificar la violación (por parte de sus hijos/hijas) de esta norma, así como de otras normas como de la puntualidad, asistencia o disciplina:

Creo que una gran mayoría, por no decir todos no acataron esta regla porque incluso cuando se empezaba a dar «las batidas», los celulares estaban detrás de los cuadros, aparecían bajo las mesas pegados con cintas adhesivas, inclusive en los basureros, hecho pelota con papeles. Entonces, no se acataron estas reglas y prácticamente los padres de familia apoyaron a sus hijos y se fueron contra el reglamento de la institución, prácticamente ellos socaparon a los estudiantes. Creo que como padres ellos buscan lo mejor para sus hijos y en muchas de las ocasiones los *ponen sobre todo*. Por ejemplo, si dicen: su hijo se fugó tal día, ellos dicen: no, es que estuvo enfermo, e inventan algunas cosas solo por protegerles; pero creo que mucha protección también está mal porque los hijos

se van acostumbrando a esto; dicen: no, mi papá, mi mamá sé que me van a apoyar en este sentido, entonces yo me vuelvo a fugar (de clases), vuelvo a traer el teléfono (Presidente del gobierno estudiantil, video No. 5, 21 de junio de 2007).

Por desgracia, los padres no siempre dimensionan el alcance del mensaje sobreprotector de sus actos hacia sus hijos/hijas, constituyendo un grave encubrimiento de una nascente deformación del comportamiento que termina interiorizándose en la conciencia de los/las jóvenes; pues hay defensa incondicional para el atraso y el incumplimiento de otras normas; es decir hay garantía de impunidad para los actos incorrectos.

Hace falta por lo tanto reforzar el debate, concientizar a todos los actores de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y padres de familia) sobre las consecuencias del mal uso de recursos tecnológicos, como la televisión, teléfonos celulares y más tecnologías que afectan los niveles de concentración y atención de los/las estudiantes, como una de sus consecuencias inmediatas y mediatas; así como también sobre el sentido del encubrimiento sobreprotector de algunos padres de familia a sus hijos. Por otro lado, el buen uso de las tecnologías implica su utilización oportuna y por necesidad, mientras no afecte al usuario en su labor principal y en su desarrollo personal.

### **De la indisciplina: resistencia y despliegue del poder estudiantil**

Las formas de indisciplina que los/las estudiantes suelen poner en evidencia cotidianamente son actos voluntarios que reflejan competencia por el poder y resistencia a la institución y al maestro que les somete a «un orden y una autoridad». Tanto la acción disciplinaria del docente como la resistencia estudiantil muestran fundamentalmente que el escenario educativo es un espacio de ejercicio de poder. «La gran mayoría de los actos indisciplinados que han cometido los chicos lo han hecho de manera consciente, yo no creo que lo hagan de manera involuntaria tales actos. Por ejemplo destruir la propiedad del plantel» (Entrevista al inspector del plantel, video No. 5, 13 de junio de 2007).

Algunos estudiantes intentan distraer sutilmente al profesor del tema motivo de clase; mientras que otros menos sutiles se escudan en el anonimato que les ofrece la trinchera del aula de clases y lanzan burlas o agresiones dirigidas al maestro o a alguno de sus compañeros. Solo en casos extremos la confrontación llega a ser directa entre algún estudiante y el maestro o entre estudiantes; mientras que en la normalidad de los casos se aprovechará de la ausencia del docente, pues lo que motiva al estudiante es dirigir su resistencia al poder de la escolarización que le domina. Se ha observado que únicamente en casos en que el estudiante ha adquirido confianza con las autoridades llega a

presentar denuncias en contra de sus compañeros o de sus profesores, mientras que en la mayoría de casos prefieren enfrentarlos por sí mismos.

La autoridad del docente se define en gran parte por el nivel de sus conocimientos, capacidad de enseñar y valores que practica. Este es un tema relativo a la aceptación o no de la condición de maestro por parte del estudiante. Los estudiantes muestran gran resistencia a la aceptación de sus maestros nuevos, especialmente, poniendo en evidencia un despliegue de poderes entre estudiantes y el docente. En tal confrontación, especialmente al inicio del año, el docente se gana el derecho de ser llamado «maestro» por el grupo de estudiantes, revelando así que no se trata de una lucha sin sentido, sino de una lucha por el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje. Así se comprendería la rápida aceptación de los docentes con capacidades indiscutibles y la prolongada resistencia que se ofrece a los docentes novatos, cuyas capacidades aún no han logrado optimizar; claro está en dependencia también de las características emocionales del grupo de estudiantes.

## **Clima institucional**

*La cultura organizacional incide en el clima y logros académicos de la institución.*

Los intentos de democratizar la vida institucional en el plantel exigían la sustitución de un orden coercitivo, al que estaba condicionada la colectividad, por un nuevo orden más participativo y deliberante. Con tal intención se constituyó la Comisión de Clima Institucional, formada especialmente por miembros docentes y por lo que llamamos Parlamento Estudiantil, organismos creados con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la convivencia entre actores sociales del centro educativo.

Resulta que las personas de un grupo humano sienten el clima a través de sus propias reacciones emocionales. En consecuencia, el clima del grupo es detectable mediante el tono del sentimiento predominante en el grupo y es lo que se trató de detectar.

Con el objeto de diagnosticar el clima institucional se encuestó a diez docentes de los veinte y cinco, quienes no participan en la gerencia del plantel. Dos de ellos perciben que la institución no ha realizado esfuerzos para lograr una convivencia democrática, ocho docentes perciben que sí se han realizado esfuerzos, pero reconocen dificultades en los logros, pues existen grupos no integrados de docentes y todos coinciden en reconocer que los estudiantes reciben un trato respetuoso y tolerante. Es de destacar la existencia de grupos de

maestros que forman microestructuras de poder que de alguna manera inciden en la cultura institucional, lo cual es percibido por los encuestados.

Se realizó una observación participante precisamente en la reunión de la Comisión de Clima Institucional con el Parlamento Estudiantil del plantel,<sup>9</sup> fruto de lo cual los docentes, participantes en dos grupos, coincidieron en valorar las mejoras curriculares, las participaciones extracurriculares en deportes y en varios concursos, como también los avances en la compartición del poder escolar mediante la participación estudiantil en los órganos de decisión del plantel y el deseo de transparentar la evaluación entre docentes y estudiantes. Se reconoce como debilidades institucionales la escasa comunicación con el personal, la pérdida de tiempo de aprendizaje real por atraso, fuga o exclusión del estudiante del aula. Se reconoce como lenta de acción de la comisión de disciplina, el desconocimiento de los resultados de la evaluación al docente y la falta de civismo de los/las estudiantes, entre otros aspectos.

Los grupos de delegados estudiantiles se refirieron al mal uso del uniforme, la falta de respeto a algunos maestros por parte de los/las estudiantes, la necesidad de que los docentes motiven más a los estudiantes, que les den confianza y comprensión; pero también se autocriticaron observando que muchos de ellos se distraen con celulares y que carecen de interés por el aprendizaje. Expresaron que el parlamento estudiantil debe ejercer un mayor liderazgo, que los conflictos deben ser resueltos con la intervención de los padres de familia y que las normas deben ser acatadas por maestros y estudiantes, y en caso contrario deben ser sancionados.

Los estudiantes parecen estar conscientes de que los maestros disponen de un campo minado para hacer educación; pues el desconocimiento entre estudiantes y maestros genera temores mutuos y desconfianza, que junto al escaso interés y desmotivación de los jóvenes por el aprendizaje frecuentemente convierten la labor docente en «un arar en el mar», que muchas veces conduce a la fuga del estudiante y a la frustración del maestro.

También constaté que muchos estudiantes, especialmente de colegio, se incorporan al plantel no desde el octavo año, sino a media carrera estudiantil y otros casi al finalizar el bachillerato. Estos nuevos estudiantes arrastran por tiempo prolongado sus antiguas prácticas culturales y el plantel no alcanza a inducirlos en el ambiente de la nueva cultura institucional; por lo que sus *habitus* particulares continúan incidiendo en sus vidas y compiten negativamente en la cultura institucional.

Los hallazgos realizados durante el taller de clima institucional nos revelaron algunos aspectos limitantes del funcionamiento organizativo interno y que inciden negativamente en el clima institucional y en el rendimiento académ-

9. Videgrabación No. 2, 15 de febrero de 2007.

mico de los/las estudiantes: el ingreso de estudiantes a media carrera o al fin del bachillerato no es acompañado de un proceso que facilite la rápida adaptación a la nueva cultura escolar; la escasa comunicación entre el personal de la institución que propicia el distanciamiento y el deterioro de las relaciones entre docentes; la debilidad de las autoridades en exigir el cumplimiento de normas internas por parte de todos los actores educativos; la falta de motivación como estrategia de la enseñanza, diversidad metodológica y la escasa generación de confianza desde el maestro hacia el estudiante. Los estudiantes por su lado muestran una gran desmotivación por el aprendizaje, pues consideran que la educación no es el único camino para su desarrollo personal; por lo cual fácilmente son atrapados por el placer de la distracción que les conduce a la pérdida de tiempo y recursos.

### **Percepciones sobre el poder y la libertad por parte de los/las estudiantes**

En esta parte de la investigación se logró constatar la validez de la tesis de Erich Fromm, respecto a que el hombre moderno ha perdido el deseo de poder. El grado de autoestima de las personas se expresa en la percepción personal del poder y la libertad. Por desgracia esa percepción en los/las jóvenes es frecuentemente baja, ya que se manifiestan sin deseos de poder. Piensan en el poder y lo asocian con «la ambición», «el peligro», «la desgracia» y «la muerte». «No, nunca he deseado (el poder), porque el poder da también ambición y puede llevarte a la muerte», manifiesta Patricio, estudiante de noveno año; como también su compañero Freddy: «El poder trae la, trae la muerte, trae (peligro)», o, como expresa Vanesa: «el poder a lo único que conlleva es a la ambición, solo a la desgracia de las demás personas» (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Otra entrada al tema de la negación del deseo de libertad y poder es el fanatismo. «El fanatismo es algo como seguir a alguna cosa que te gusta», me dice Manuel, estudiante de décimo año, mientras que con una sonrisa me comenta que es fanático de un cierto equipo del fútbol nacional: «Me atrae porque es un equipo que lucha, que no se deja vencer, que tiene buenos jugadores, que nunca casi decae. Si se es fanático se tiene que ser en las buenas y en las malas» (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Se puede ver cómo el fanatismo gravita sobre los jóvenes. La sociedad ha creado ídolos que se convierten en alternativas vivientes al momento de elegir sus profesiones especialmente. Casi siempre el ser un artista o un futbolista famoso encabeza la lista de sus aspiraciones a seguir y no les permite descubrir con mayor facilidad su misión humana, pues están enceguecidos por los ídolos que la sociedad les presenta como primera opción. El fanatismo les

llena, les agobia, les hace renunciar a su yo personal; pero también por lo visto, a la falta de mejores modelos se convierte en motivación y modelo de estilo de vida; mientras que los profesores normalmente no están preparados para convertirse en modelos de sus propios estudiantes o al menos para orientarles con objetividad en sus vidas.

Sin embargo, existe otra faceta del deseo de usar el poder humano sobre los demás. Hay personas que en grupos de pares ejercen su poder autoritario y perverso sobre el otro, especialmente como parte de ritos de iniciación o en un juego de relaciones sádicas:

Yo tenía unos amigos que me sabían querer llevar a beber y fumar, entonces yo no quería; no, no me gustaba eso. Entonces, ellos me querían coger y «hacer andar». Me cogieron mismo, entre cinco me cogieron para golpearme. Yo no quería entrar a ese grupo. Como estaban cinco me dijeron entra al grupo o si no, ¡hasta aquí! Entonces lo que hice es entrar y [...] (silencio); luego de dos semanas ya nunca más les volví a ver, porque yo me salí de ese colegio (Declaración de Geovanny, estudiante de 10o. año, video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Se observó también que el interés por el poder disminuye con la edad, a tal punto que los sueños de niños y adolescentes por hacer un mundo mejor prácticamente se desvanecen con el tiempo debido aparentemente a una percepción negativa de esta categoría. En todo caso, se observa en los/las jóvenes que el deseo de poder está alterado y va desde la ausencia del deseo hasta el ejercicio de un abuso de poder.

### **Observaciones sobre la cultura escolar**

Dentro de la cultura escolar ecuatoriana se ha reducido lo cívico a lo militar, a lo marcial; es decir, se considera que exclusivamente lo militar posee civismo, mientras que cualquier expresión civil carecería de tal significado. El mensaje oculto de esta práctica se descifra del error al considerar que ser militar es la condición necesaria y suficiente para poseer valores cívicos. La escuela ha introducido en la cultura nacional tal lectura, mediante el rutinario «¡Descanso, atención, firmes!, ¡Marchar!», asimilado desde el cuartel y que en cada formación escolar se insiste diariamente en la conciencia de niñas y niños fomentando el *habitus* de la disciplina marcial, de la negación de valores cívicos de la población civil y del ejercicio de un poder disciplinario externo que lo condiciona (Video No. 1, 3 de noviembre de 2006).

Se logró constatar así que la escuela aún se mantiene como una institución militarizada no solo en la forma sino también en el fondo; es decir,

generalmente no hay espacio para la deliberación y para la actitud crítica, pues la autoridad del profesor es incuestionable, salvo casos excepcionales.

Desde la cultura de los adultos se asume que lo que se prohíbe a los hijos y los estudiantes siempre es bueno porque les protege de supuestos peligros. Este aspecto es particularmente observable en la decisión que toman los adultos respecto de las actividades extracurriculares que pueden cumplir niñas y niños. El adultocentrismo es un factor que limita el crecimiento personal de niños y jóvenes, pues están bajo la decisión de sus padres y maestros.

En el plantel habíamos decidido brindar un mayor espacio a actividades extracurriculares de valoración indiscutible, como los deportes y el liderazgo. Sin embargo, pudimos observar que los mismos maestros se opusieron en la práctica a la realización de esta estrategia, ya que apoyados por el tradicional concepto de los padres de familia de que lo único que cuenta en la formación de los humanos es lo académico ponían obstáculos para que los estudiantes participaran de tales actividades.

Un caso de niños y niñas de séptimo de básica fue el primero en presentarse. Los niños se negaban a asistir al entrenamiento de baloncesto en las tardes, e incluso en las mañanas, pues sus padres les prohibían bajo la excusa de que deben realizar las tareas de casa y, por la mañana el profesor les decía que eso era de poca importancia y que deberán aprender por sí mismos los contenidos de las clases no asistidas; hasta les incrementó las tareas para la casa, según denunciaron los estudiantes.

En sexto año de básica sucedió un caso dramático con una niña cuyo padre se oponía a que ella se comprometiera con los entrenamientos de la tarde y las clases de liderazgo de la mañana. A pedido de la misma niña, la maestra habló con el padre y este finalmente justificó diciendo que la niña era «una pieza clave en el hogar», pues ella cuidaba a su tierno hermanito en las tardes.

Se puede ver otro aspecto de la cultura local: «lo académico es lo más importante en cualquier institución porque eso abarca en sí la nota global del niño; pero para mí, primero debería ir la disciplina. Si uno no mantiene la disciplina no se puede alcanzar un avance académico» (Entrevista a la profesora de 5o. año, video No. 2, 6 de febrero de 2007). Se detecta así una distorsión social en la concepción educativa, ya que se da prioridad a lo académico y lo disciplinario, antes que lo formativo. Es obvio que esta distorsión es el resultado de la tendencia reduccionista utilitarista que exige únicamente el desarrollo académico, útil para el mundo laboral, pero descuida la integralidad de la formación humana.

René, estudiante de décimo año recuerda cómo su madre no le permitió salir con sus amigos a pasear: «Uno se siente encerrado así [...], como en una jaula». Los jóvenes viven la frustración por falta de libertad y eso les hace sentir enjaulados, tiempo durante el que no realizan nada productivo. La libertad se vive en las posibilidades de hacer realidad los anhelos, deseos y motivacio-

nes que emergen del interior de la persona. Claro está que de lo que se trata es que los adultos orienten el buen uso del tiempo libre.

Los padres y los profesores, como representantes más cercanos del mundo de los adultos por desgracia son los más frecuentes obstáculos para la libertad de niños, niñas y jóvenes, ya que al incomprenderlos impiden muchas veces su realización personal provocando su frustración y sentimientos de impotencia que finalmente despiertan su agresividad y deseo de «desquitarme con el primero que se asome en mi camino» como expresa Vanesa, estudiante de trece años de edad (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Los/las jóvenes, frecuentemente se sienten incomprendidos: «Los padres no nos entienden a veces, yo quise abrazarle a mi padre, él me quitó de su lado y me dijo: a ver ¿cuánto dinero quieres?» (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007) se lamenta J. N., estudiante de noveno año, reconocido por sus compañeros como el más agresivo del curso. Los jóvenes al ser víctimas de frustraciones en sus hogares descargan sobre sus compañeros/as de aula sus tensiones en forma de maltratos que les provocan sufrimientos haciendo uso de sus ventajas físicas, sociales, económicas o psicológicas, sobre los demás. A veces en forma de bromas crueles que hacen alusión a las particularidades corporales, al lugar de procedencia, a su apellidos y nombres; a veces con golpes, pinchazos, destrucción de sus objetos personales, desaparición de sus pertenencias; no importa cuán grotesca sea la forma o cuán sutil, el niño, la niña, los/las jóvenes suelen afectarse y sufrir por lo que los demás les hacen o les dicen.

El acoso escolar es una forma muy difundida de oprobio entre pares. Para muchos de los estudiantes la escuela es un «espacio invivible», y de hecho algunos de ellos terminan por cambiarse de una escuela a otra e incluso dejan de estudiar. «Aquí en el colegio me insultan, me pegan. A mí no me gusta eso ¿digo el nombre?», con recelo Freddy el estudiante más pequeño de noveno año nombra a sus dos agresores y los ve de reojo» (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Lo peor es que los grupos escolares se van convirtiendo, unos en sometedores y otros en sumisos, actitudes que pueden mantenerse de por vida si la acción es suficientemente prolongada y no es acompañada de la orientación profesional para revertir el proceso hacia la negación de la agresión y negación de la sumisión correspondientemente. El problema no se detiene allí: los sumisos también encuentran personas débiles para someterlos y en su edad adulta convierten a los miembros de su familia en víctimas de su violencia intrafamiliar, continuando así no el círculo sino la cadena viciosa de la reproducción de la cultura de la violencia: «La violencia penetra en los hogares para después extenderse a las calles, escuelas, centros de trabajo y otros sitios de conviven-

cia social»,<sup>10</sup> es la conclusión del Dr. Ernesto Lammoglia, después de muchos años de trabajo con personas adictas y violentas.

De por medio se encuentra el desequilibrio emocional causado por la violencia familiar, no siempre de reciente generación sino más bien como resultado de una acción prolongada que es la que convierte la energía psíquica de la represión en energía psíquica de agresión y que en condiciones de descontrol social o de falta de una autoridad gobernante se plasma en hechos de violencia o al menos de irrespeto al otro. «Yo quisiera tener poder sobre todos porque a veces me siento triste, porque me hicieron daño, o me siento impotente, por eso», es la expresión de Diego, estudiante de décimo año del plantel (Video No. 3, 11-25 de enero de 2007).

Por otro lado, se reveló que hay condiciones donde algunos estudiantes muestran actitudes de sometimiento a otros compañeros que promueven ambientes de desconocimiento de la autoridad y del líder, puesto que el clima de desorden y anarquía es propicio para el abuso y la agresión. Es allí donde logran impunidad para sus actos lúdico-sádicos y donde mejor prosperan sus redes de poder, atemorizando y agrediendo a sus compañeros sometidos y conquistando una cadena de colaboradores sumisos que disfrutaban de las ocurrencias de su «líder».

Surge entonces con claridad que es condición previa básica para la generación de un ambiente organizado y de respeto la existencia de una normativa fuerte, con una autoridad y liderazgo firmes, que respete y haga respetar los acuerdos y normas existentes. Sin embargo, nuestra experiencia muestra que muchos de los estudiantes que fueron señalados con sanciones y tratados con tolerancia lograron cambios radicales en sus comportamientos frente a los demás y frente a la responsabilidad de sus aprendizajes, mientras que la omisión del señalamiento del error conlleva a la cultura del irrespeto y la irresponsabilidad.

Adicionalmente, el sistema de evaluación se sustenta en una concepción conductista y en una «visión de homódromo del aula», donde se pone a competir a niños y niñas, impidiendo cualquier intento de humanización de las relaciones entre ellos. La escuela resulta estremecida en los ciclos terminales al verse forzada por la ley de educación y la costumbre a declarar abanderados y escoltas, pues frecuentemente termina enemistando a estudiantes, padres de familia y directivos, aunque el proceso de selección se haya conducido con las mayores transparencia y verticalidad posibles.

10. Ernesto Lammoglia, *La violencia está en casa*, México DF, Grijalbo, 2002, p. 27.

## **La autonomía en el aula, un riesgo para el abuso de poder**

Habían pasado ya dieciséis años desde la fundación del plantel y no había tenido denuncia semejante a la que las niñas de séptimo año me acababan de presentar. Fabricio (nombre ficticio del maestro de séptimo año), un maestro de la normalidad que se había presentado con algunos atributos inclusive, era el centro de las denuncias de tres de sus estudiantes niñas: «Siempre con el palo golpea las mesas, con un palo pun-pun a las mesas, yo le digo: Fabricio no haga así, él me dice: ¿qué te pasa malcriada?, ¡sal fuera!, ¡ahora si te me vas afuera!», son las palabras emocionalmente alteradas de Natalia, una de las denunciante (Video No. 4, 5 de junio de 2007).

El autoritarismo es la otra cara del maestro tradicionalista, cara que aflora escudado en la impunidad de sus actos vergonzosos. Muchas veces a pretexto de imponer disciplina termina imponiendo abusos de su autoridad y reproduciendo en el aula la violencia social:

Sí, hoy le dijimos: «Fabricio, déjenos entrar porque Ud. también sabe llegar atrasado a veces a clase». Yo soy el profesor, ustedes los alumnos, yo no cuento. La vez anterior le pegó (a Geovanny) con un cuaderno, luego le dijimos: «pero Fabricio no le pegue, porque esos son los derechos del niño» y respondió: «No, es que este es muy majadero, él no sabe cumplir las reglas que hay en el grado» y seguía pegándole. Natalia, estudiante de 7o. año (Video No. 4, 5 de junio de 2007).

Existen maestros que pueden ser buenos para los estudiantes exitosos, los poseedores del capital cultural; pero con aquellos que muestran algún grado de dificultad en el aprendizaje explotan con toda su cólera convirtiéndolos en víctimas del sistema escolar y en víctimas de su violencia, incluso de sus perturbaciones mentales: «También él le sabe tratar muy mal a un compañero que se llama Toño, le sabe decir: vago tú no sabes nada, mejor lárgate de aquí», Mercedes declara la agresión del maestro en contra de su compañero.

Así como la sola presencia de un maestro puede ser tan grata para sus estudiantes, así mismo la sola presencia y peor sus palabras y acciones pueden llegar a ser tan desagradables y hasta abominables. «Siempre (el profesor) nos cuenta las experiencias de su vida y es odioso y nos sabe estar explicando que él se masturbaba, no sé qué», denuncia otra de las estudiantes. Por desgracia la mentalidad de tal maestro estaba tan trastocada que a los niños les decía que «los juegos son diabólicos», que «preguntar es de tontos», por lo tanto, no debían ni jugar, ni preguntar.

## ¿Disciplina o motivación?

La escuela se ha visto inducida o forzada a reproducir las exigencias sociales de disciplina, cantidad y calidad de conocimientos y es por eso que los maestros se esmeran por ocupar la mayor cantidad del tiempo escolar disponible en el logro de tales metas, perdiéndose una extraordinaria oportunidad de aprender en temprana edad estilos de convención respetuosos y afectuosos; permitiendo así que en los/las infantes se afinquen mensajes de carencia de amor y de trato inequitativo: «cuando no les hace caso la maestra se dirigen al amiguito a ver si alguien recibe su inquietud. En ese sentido el niño puede sentirse incluso dejado de lado, y decir, la Juanita no me escucha a mí». (Entrevista a Juanita, maestra de 2o. de básica, video No. 6, 5 de julio de 2007).

Generalmente los docentes adjudican excesiva importancia a la disciplina y al cumplimiento de normas. «El objetivo es mantener la disciplina, el estudiante tendrá que escuchar sentado, no tendrá que deambular por el aula». (Entrevista a Wilson, profesor del plantel, video No. 5, 17 de mayo de 2007). ¡Puntualidad!, ¡nada de levantarse!, ¡no alimentarse!, ¡nada de hablar, ni de comunicarse!, son las exigencias de los maestros.

Hay que reconocer que tales exigencias no son exclusivas de los docentes, sino que son parte fundamental de la ideología dominante, del pensamiento empresarial hegemónico. Es por esto que la familia de la normalidad social se muestra más satisfecha mientras más normas e intransigencias se pongan en práctica en los centros educativos, mientras más marcializados se muestren, puesto que ella ha perdido la orientación y el control de sus hijos. No es difícil encontrar en cada ciudad de nuestro país centros educativos que han alcanzado un notable éxito académico implantando los modelos coercitivos de antiguos planteles religiosos o militares.

Sin embargo, cabe reflexionar sobre la factibilidad de generar en el aula un ambiente de trabajo responsable, participativo y creativo sin recurrir al recurso de poder disciplinario sobre los/las estudiantes. Es el recurso del conocimiento del otro y el de la afectividad:

¿Sabe?, una ventaja ha sido que los niños primero me conozcan y me acepten, para luego poder darles las normas e indicarles cómo es que vamos a trabajar. Que me acepten como maestra me refiero a que los niños me tengan confianza, me sientan como amiga de ellos, que ellos me puedan confiar. Una vez que ya haya podido conseguir la aceptación de maestra, entonces ahí uno puede continuar ya poco a poco (Entrevista a Juanita, maestra de 2o. de básica, video No. 6, 5 de julio de 2007).

Surge como condición necesaria que el docente logre ser aceptado por sus estudiantes antes de iniciar el proceso de aprendizaje. Los maestros griegos

eran seguidos por sus discípulos no por obligación, sino atraídos por la sabiduría y la belleza de sus actos. Obviamente que para generar un ambiente de confianza entre maestro y estudiante se requiere invertir tiempo y acciones suficientes que dependerá de factores como la edad de los aprendices y la pericia del docente en atrapar la atención de sus nuevos discípulos.

Pero, es posible entonces lograr en los niños hábitos de responsabilidad y buenas maneras en sus relaciones utilizando únicamente la estrategia del respeto y del afecto.

Uno de mis grandes logros en algunos años (de maestra) es el hecho de que ellos se pongan en una forma adecuada, sin la necesidad de gritos, sin la necesidad de castigos; sino más bien con actitudes: expresiones, gestos afectivos y hasta coacciones afectivas, nada más. Sin embargo, los padres me dicen: mi hijo es mal-llevado, si no ve la correa, no tiene un buen comportamiento. Entonces mi logro si ha sido... el hecho de que ellos tomen un comportamiento adecuado frente a algún aprendizaje por sí mismos. [...], cuando les digo: vamos a aprender algo nuevo, se muestran interesados y la actitud es correcta (Entrevista a Juanita, maestra de 2o. de básica, video No. 6, 5 de julio de 2007).

Por desgracia, al inicio de la escolaridad, a los seis años de edad alguno/as estudiantes ya han adquirido el condicionamiento psicológico del trato represivo. La represión entonces sigue siendo el camino más corto para llegar a la obediencia y actitud moral, pues frecuentemente se encuentra con que el condicionamiento a la coacción, adquirido previamente por los/las infantes en sus hogares para el aprendizaje de comportamientos, está tan enraizado que el trato afectivo no lo logra sustituirlo. Resulta entonces que para alcanzar el cambio de la práctica social es necesario paralelamente educar al niño y su familia, y como se verá luego, simultáneamente al entorno, la sociedad.

Los maestros deben aprender a diferenciar entre la disciplina que somete externamente al individuo y la autodisciplina que emerge de la motivación descubierta por el propio individuo:

Yo si considero que la disciplina en el aula es muy importante, pero siempre va de la mano con la motivación. Yo creo que no hay aprendizaje porque estén obligados a atender. Si solo nos están mirando, no sabemos hasta qué punto están asimilando ese conocimiento. Si el niño está motivado va a estar dispuesto a recibir aprendizajes, entonces va a estar con toda la atención que merece el tema (Entrevista a Juanita, maestra de 2o. de básica, video No. 6, 5 de julio de 2007).

De esta manera se culminan las observaciones y reflexiones realizadas en el centro educativo. Seguro estoy que el lector ha vivido de cerca algunos de los eventos etnográficos descritos en el presente capítulo, muchos habrán sen-

tido el efecto de la minimización de algún maestro o compañero del aula como consecuencia del abuso de poder y del acoso escolar, como también habrán vivido la inmensa satisfacción que significa maravillarse en el descubrimiento o aprendizaje de nuevos conocimientos adquiridos por mediación de algún docente, pero este no es el tema que nos ocupa por ahora.

Considero que no es suficiente ni completa la descripción arriba realizada para conocer la realidad que se vive muchas veces en las aulas y corredores de los centros educativos. Ratifico que el objetivo de esta investigación de campo estaba orientado a develar algunos aspectos de la vida escolar a fin de provocar su debate, su reflexión, su comprensión teórica.

Tampoco se trata de escandalizarnos y señalar con hipocresía en otros la culpa; sino que retomando las principales categorías implícitas en esta investigación se logre profundizar su análisis a la luz de las teorías educativas existentes hasta la actualidad, para luego buscar soluciones que permitan que la escuela llegue a constituirse en el verdadero espacio para el crecimiento de todas las dimensiones humanas, motivando el empoderamiento personal y social de cada uno de los/las estudiantes. Adicionalmente, se trata de provocar una profunda reflexión personal en el lector, docente o padre/madre de familia, con el objetivo de alcanzar la progresiva transformación individual; de manera que al incidir sobre nuestro entorno humano de influencia no lo hagamos para reproducir las peores distorsiones que la sociedad sigue heredando a las nuevas generaciones.

Considero que hace falta profundizar en los fines de la educación, comprender cómo históricamente se ha venido construyendo sus justificaciones, cómo se realizan los procesos de aprendizaje de los comportamientos humanos y cómo el poder hace presencia en una función aparentemente tan apolítica como la función educativa.

Entre las categorías que serán estudiadas en los dos siguientes capítulos se encuentran: el currículo, la reproducción de las relaciones sociales y de la cultura, el poder y micropoderes en las organizaciones, la cultura y las microculturas escolares, entre otras.

## CAPÍTULO III

# Concepciones sobre la educación. Currículo, ideología y origen del desarrollo cultural

*Pequeño es el número de los que ven  
con sus propios ojos y sienten con sus pro-  
pios corazones.*

Albert Einstein

*¡El mundo está desquiciado! ¡Vaya fae-  
na, haber nacido yo para tener que arre-  
glarlo!*

W. Shakespeare

La sociedad, los educadores muy poco o nada han discutido sobre los *fi-  
nes de la educación*, pero educamos siguiendo el ejemplo que nos dieron nues-  
tros educadores; es decir empíricamente, irreflexivamente, inconscientemente  
reproducimos la experiencia vivida. Ni aún en la actualidad en los institutos pe-  
dagógicos o facultades de educación se aborda con suficiente profundidad esta  
pregunta, pues se da por supuesto que todos lo entendemos de una misma manera.  
En el presente capítulo se abrirá el debate sobre esta interrogante, punto de parti-  
da de cualquier proceso de enseñanza. Únicamente en el ámbito de la ciencia y la  
filosofía se ha dado un debate fecundo, especialmente durante el siglo XX, debate  
que hace falta que llegue a aulas y hogares, a líderes políticos y al hombre común.

La humanidad ha vivido un largo proceso de cuatro mil quinientos años  
desde el apareamiento de la escuela como institución educativa en Egipto has-  
ta nuestros días; sin embargo, la finalidad de la escolaridad ha cambiado muy  
poco, pues las funciones educativas hasta ahora se han centrado como en la  
época de los faraones en la satisfacción de las necesidades religiosas, militares  
y administrativas (J. M. Esteve, 2003: 35-49).<sup>1</sup>

1. Desde la primera revolución educativa de la humanidad (creación de casas de instrucción, adscritas a los templos y a la corte del faraón en el Egipto antiguo), las instituciones educati-  
vas estaban reservadas a la élite sacerdotal y de la administración del Estado.

Más allá de algunos esfuerzos aislados, la escolaridad no ha contribuido suficientemente a instaurar un estilo equitativo y pacifista de convivencia social. Por el contrario, las relaciones intrafamiliares, intrainstitucionales e interinstitucionales aún se muestran cargadas de violencia y de un uso de poder obsesivamente dominante que ha obstaculizado el desarrollo humano.

En la sociedad actual todavía se observa un tratamiento empírico del tema educativo desde quienes actúan con una visión localista y, por otro lado, se mantiene la creencia de un supuesto acuerdo del significado de educar; mientras que en la realidad, subsisten fuertes discrepancias sobre la misión socializadora de la escuela. Más aún, resulta preocupante por la proximidad a la realidad ecuatoriana lo que un estudio etnográfico realizado en Colombia concluye:

la institución educativa sigue teniendo los mismos rasgos autoritarios, represivos y de vigilancia y control con los que inició el siglo (XX), entre los que se destacan la autoridad incuestionable como característica definitoria del rol del maestro, el dogmatismo como manifestación de la autoridad en el terreno pedagógico, la disciplina como uno de los pilares del funcionamiento de la institución educativa, [...], la definición estricta de espacios, tiempos y funciones, la administración arbitraria de justicia, y una juridicidad propia que funciona al margen del estado social de derecho.<sup>2</sup>

Además, en la escuela se vive la falta de correspondencia entre ideales y prácticas educativas y una escasa claridad de que la práctica curricular es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social. A esto los teóricos conocen como «el problema del currículo» y merecerá nuestra atención.

## VISIÓN HISTÓRICA DE LA NATURALEZA DE LA EDUCACIÓN

El papel que históricamente se ha otorgado a la educación y sus métodos de enseñanza ha variado de acuerdo con el paradigma de la época. Así, Stephen Kemmis recuerda que para los sofistas griegos la educación servía para formar ciudadanos prudentes y políticos elocuentes;<sup>3</sup> para Sócrates lo que importaba era lograr la verdad como máximo valor, unida al bien y la belleza. A los es-

2. Elizabeth Castillo Guzmán y Carlos Sánchez, *Democracia y ciudadanía en la escuela: desarrollo institucional y procesos de socialización política*, informe técnico final de investigación, Bogotá, Universidad de los Andes, 2002, p. 3.
3. Stephen Kemmis, *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 3a. ed., 1998, p. 34-37.

colásticos les interesaba la capacidad de reconciliar el aprendizaje secular con lo teológico; para los jesuitas, formar personas cultas que mantengan valores teológicos; para Comenio, el desarrollo de las nuevas ciencias de la naturaleza hacia el perfeccionamiento de la humanidad; para Pestalozzi, la educación servía para construir un nuevo orden social y para Froebel, la capacidad de verse en un orden natural, social y divino. Conviene resaltar que entre los mencionados, únicamente Pestalozzi advirtió que la educación serviría para favorecer la construcción de nuevos órdenes sociales, visión que ha quedado como una utopía más esperando que surjan las condiciones para su realización.

En países de habla inglesa se encontró registrado por primera vez en 1633 el término latino *curriculum* con el significado de «pista circular» de atletismo o pista de carreras; mientras que los jesuitas lo utilizaron para nominar los cursos académicos o disciplinas, «con la connotación de totalidad y de secuencia ordenada» (S. Kemmis, 1998: 31-32), es decir un círculo completo. El origen del término currículo aparentemente ha facilitado la interpretación negativa de escolaridad, como «carrera», es decir como competición.

Ya en su uso más contemporáneo, algunos autores como Kearney y Cook (1969), definen el currículo como «todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela» (S. Kemmis, 1998: 28); mientras que Lawrence Stenhouse (1975) afirma que: «currículo es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica» (S. Kemmis, 1998: 28). Se puede observar en esta última definición la existencia de un enlace entre principios y prácticas educativas, que son los que en última instancia definen la propuesta educativa.

Émile Durkheim, sociólogo francés (1858-1917), clarificó de forma definitiva la naturaleza de la educación, destacando que «es social por su fin». Durkheim concretamente expresa que:

La educación, lejos de tener simplemente por fin desarrollar al hombre tal como sale de las manos de la naturaleza, tiene por objeto extraer de allí un hombre enteramente nuevo; crear un ser que no existe, salvo en estado de germen indiscernible: el *ser social*. Es ella la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos; es también, siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño<sup>4</sup>

Una de las principales preocupaciones de E. Durkheim era la educación y solo la muerte le impidió concretar su esfuerzo por fundar una ciencia de

4. Emile Durkheim, *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*, Buenos Aires, Losada, 1998, p. 18, publicado originalmente en *L'Année Sociologique*, vol. VII, 1904.

la educación basada en la sociología. Definió la educación como una teoría y práctica, eminentemente sociales, como una socialización metódica, pensando en la preparación de la conciencia de las nuevas generaciones como las condiciones de su propia existencia y las condiciones de existencia de las generaciones venideras.

## PROBLEMAS CENTRALES DEL CURRÍCULO. METATEORÍA Y REPRESENTACIÓN

Desde aproximadamente hace dos décadas, en el país, la tendencia educativa se ha orientado hacia el logro de la calidad educativa, básicamente mediante una mejor operativización del currículo. Por el contrario, Lawrence Stenhouse, plantea que el problema central de la teoría del currículo no radica únicamente en el vacío existente entre nuestras aspiraciones de enseñar y los logros alcanzados, sino fundamentalmente, «en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular» (S. Kemmis, 1998: 29).

De Stenhouse se deriva que teoría y práctica que son partes constitutivas del hecho de educar y que, de lo que habría que dudar primariamente es de nuestras ideas; por lo tanto, para la conformación de un currículo habría que partir del análisis de la génesis de nuestras ideologías y de la relación de estas con las finalidades sociales.

Por su parte, Lundgren prefiere resumir el «problema central del currículo como el problema de la *representación* [...], el modo adquirido por los miembros de la sociedad para interpretar y configurar sus relaciones y estructuras internas» (Lundgren, citado por Kemmis, 1998: 30 y 38), como la forma de garantizar el conocimiento necesario para reproducir los procesos de producción. En la sociedad existen representaciones triunfantes y representaciones reprimidas, siendo las primeras las que ejercen mayor poder y control social, conformando la ideología dominante.

La educación ha asumido el papel especializado de garantizar los conocimientos necesarios para la producción de acuerdo al contexto específico de producción, lo cual delata la relación de dependencia entre conocimientos que enseña la escuela y los procesos de producción. En consecuencia, «el sistema educativo (así como otras estructuras sociales) y por tanto, *las instituciones escolares son una construcción social e histórica*».<sup>5</sup> Esta afirmación desmiente las tesis frecuentemente esgrimidas por los defensores de las ideologías con-

5. Jurjo Torres Santomé, *El currículo oculto*, Madrid, Morata, 1998, 6a. ed., p. 14 (Los paréntesis son míos).

servadoras, de la neutralidad, objetividad y ahistoricismo del sistema educativo; pretendiendo argumentar que el problema de la educación es de tipo pedagógico, cuando el problema de fondo es que el currículum escolar se encuentra al servicio del sistema socioproductivo vigente; es decir, *el problema de la educación es de carácter político*.

La *socialización*, entendida como los aprendizajes de los procesos sociales mediante su propia participación, y «*educación-participación en determinadas actividades de aprendizaje especializado*» (Kemmis, 1998: 38), se distinguen únicamente conceptualmente, sin señalar sus límites de separación, produciéndose más bien un solapamiento entre ellas.

En fin, la socialización se convierte en educación en el momento en que se comparte ciertos conocimientos específicos, mientras que la educación es socializadora cuando se hace énfasis en la comunicación entre actores permitiendo su propia participación más autónoma.

Siguiendo a Durkheim, Emilio Tenti Fanfani presenta a la escuela como constructora de nuevas identidades sociales, encargada de un doble tipo de socialización: la general y la especial:

general, [...] con el que forma en el individuo determinados estados mentales u orientaciones de valor constitutivas de su carácter de miembro de una sociedad; especial, con el que brinda orientaciones, disposiciones, actitudes y aptitudes necesarias para desarrollar las funciones particulares que le corresponderán en la división social del trabajo. [...] La socialización general es el proceso de constitución del individuo, en tanto miembro de una determinada sociedad. [...] La escuela es una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales.<sup>6</sup>

El problema de la socialización radica en que esta navega entre dos extremos: por un lado, la integración del individuo en sociedad y, por otro, el desarrollo de la autonomía del individuo social; proceso contradictorio y complementario que por desgracia se resuelve bajo el ejercicio de poder y no precisamente de forma armoniosa y pacífica, resultando en la práctica que ambos tipos de socialización escolar se vean frustrados por el predominio del trabajo intelectual. En su lugar, lo que se obtiene va desde una homogeneidad desindividualizada hasta una individualidad descontextualizada que facilita la alienación y la enajenación; arrojando así una construcción defectuosa del individuo social. El problema del currículum es un problema de sociedad.

6. Emilio Tenti Fanfani, «La escuela constructora de subjetividad», en Daniel Filmus, comp., *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) / Troquel, 1998, p. 108.

Toda definición de currículo surge de una visión del mundo y del estudio de una metateoría curricular (teoría acerca de la naturaleza de la teoría del currículo). Así como la praxis individual es una construcción social con mayor razón lo es el currículo. Más aún: «Las teorías del currículo son teorías sociales no solo en el sentido de que reflejan las historias de las sociedades en las que aparecen, sino también en el que encierran ideas sobre el cambio social» (S. Kemmis, 1998: 44-45).

En consecuencia, los contenidos curriculares de la educación no pueden ser el reflejo de visiones puramente tecnicistas, desarrollistas, localistas o ahistóricas; sino que deben ser concebidos desde las reflexiones sociopolíticas que emerjan de las tendencias éticas de cambio, luego de un análisis filosófico-socio-histórico de la realidad local contextualizada.

## EL PAPEL DE LA IDEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN

*Ideología* se refiere a la producción de significados y es un concepto polémico dentro de las ciencias sociales, tanto que se ha satanizado la definición ideológica de las personas. «Se lo acuñó en 1797 al calor de la Revolución Francesa, siendo su creador Antoine Destutt de Tracy, [...] quien propuso la necesidad de una nueva ciencia de las ideas, una <ideo-logía>» (J. Torres Santomé, 1998: 15), que sirviera para explicar cómo se construyen nuestras ideas. A. Destutt de Tracy observó que nuestras ideas se generan a partir de sensaciones físicas, por lo que dedujo que las ideas tienen su origen en las necesidades y deseos del ser humano, de donde se infiere que las ideas de sociedad reflejan el fundamento de la estructura de cada sociedad existente.

Mannheim (1929) concibe «las ideologías como estilos de pensamientos de grupos particulares» o «en el sentido de cosmovisiones que nos llevan a ver el mundo de formas determinadas». Es decir, «la ideología como una forma de conciencia que puede estar deformada, modelando sutil e invisiblemente la percepción y la acción» (S. Kemmis, 1998: 115).

Más recientemente, Stuart Hall y James Donald (1986) conceptualizan la ideología tanto en sus atributos de otorgar significados, como en sus limitaciones de unidireccionalidad de nuestras percepciones: «definen la ideología como los marcos de pensamiento que son usados en sociedad para explicar, imaginar, otorgar sentido o dar significado al mundo social y político. Sin estos marcos no podríamos darle sentido al mundo de ningún modo; pero con ellos

nuestras percepciones están inevitablemente estructuradas en una dirección particular».<sup>7</sup>

En vista de que la ideología es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social» (P. McLaren, 2005: 279), esta ha permitido variadísimas interpretaciones. Efectivamente, nuestros criterios que aparentan ser muy personales, en su génesis pueden encontrarse agazapados los intereses de algún grupo que detenta el poder político o económico, incluso si esos intereses son contrarios a los propios nuestros.

Sin embargo, «la función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelación de formas mentales, bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones» (J. Torres Santomé, 1998: 17), independientemente de que esos significados extraídos de la realidad sean el resultado de su propia subjetividad o inducidas por subjetividades ajenas.

Para Göran Therborn (J. Torres Santomé, 1998: 17), «las ideologías someten y cualifican a los sujetos», hacen que las personas se reconozcan a sí mismas y se relacionen de cierta forma específica con lo existente, lo ético, lo bello, con sus opuestos y los límites de lo posible; lo cual nos permite tomar conciencia y decidir el sentido de nuestras acciones y sus consecuencias.

Antonio Gramsci (1971) introduce el concepto de *hegemonía ideológica* que en una situación histórica, dictamina lo que se conoce como el *sentido común*. Gramsci descubre que «esa ideología impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal modo que incluso formas de organización y actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia llegan a ser percibidas como inevitables, naturales» (J. Torres Santomé, 1998: 19). Tan sutil es la imposición ideológica que las personas creen ser libres y felices cuando se someten a los designios de sus ideologías, aunque estos fueran aberrantes.

La hegemonía ideológica facilita notablemente la dominación sobre las demás clases. Es por eso que, en su sentido negativo, de acuerdo con John Thompson (P. McLaren, 2005: 280), «la ideología trabaja mediante cuatro formas diferentes: la legitimación, la disimulación, la fragmentación y la cosificación»; según el principal papel de la ideología sea el de legitimar la injusticia, disimular las relaciones ocultas u obscurecidas, fragmentación cuando provoca la división en grupos de oposición y cosificación (o naturalización) cuando ciertas situaciones históricas las presenta como hechos naturales y permanentes.

La ideología no es algo estático ni funciona de modo automático, mecánico; más bien es dinámica, es un proceso social en curso. La ideología hege-

7. En Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México DF, Siglo XXI, 2005, 4a. ed., p. 279.

mónica tendrá que enfrentarse con otras ideologías ascendentes, coexistiendo en permanente transformación, superponiéndose, contaminándose unas con otras hasta el apareamiento de nuevas hegemonías ideológicas.

Sin embargo, lo peligroso de una ideología deberíamos identificar en la calidad dogmática de sus principios y en sus prácticas excluyentes y absolutistas; pues una ideología que se niega a la reflexión abierta, que es intolerante con los otros y que se autoconsidera una verdad absoluta esconde intereses sospechosos, pierde racionalidad y objetividad en la descripción del mundo. Frecuentemente las ideologías, en la práctica se configuran en sectas celosas de sus propios dogmas que impiden cualquier insinuación de dudar de sus postulados.

El genial sociólogo y filósofo francés Edgar Morin denuncia un poder determinista tanto en los paradigmas vigentes como en todo sistema de convicciones y creencias asimiladas desde la cultura dominante, pues imponen a todos con una fuerza normalizadora y desbastadora: «Las doctrinas e ideologías dominantes disponen igualmente de la fuerza imperativa que anuncia evidencia a los convencidos y la fuerza coercitiva que suscita el miedo inhibitor en los otros» (E. Morin, 2006: 30).

Más aún, Morin advierte que las sociedades domesticar a los individuos a través de los mitos y las ideas, pero que también los individuos podríamos controlar las ideas y la sociedad misma y plantea la interrogante: «¿No sería necesario tomar conciencia de nuestras enajenaciones para poder dialogar con nuestras ideas, controlarlas tanto como ellas nos controlan y aplicarles prueba de verdad y error?» (E. Morin, 2006: 32).

He aquí las pautas para una labor docente liberadora, primero consigo mismos luego con sus estudiantes. Los maestros deben aprender a liberarse de mitos, ilusiones y distorsiones de pensamientos y de prácticas sociales éticamente injustificables con el fin de contribuir a la superación del determinismo social que impide la realización humana.

## TEORÍAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE IDEOLOGÍA Y CURRÍCULO

Kemmis diferencia entre teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica del currículo. La primera «considera la sociedad y la cultura como una trama externa a la escolarización», que simplemente la escuela debe responder a los objetivos sociales determinados por sus necesidades; mientras que «la teoría práctica del currículo adopta un punto de vista más activo, sin llegar a afrontar la estructura social de injusticia» (S. Kemmis, 1998: 112-113). De otro lado, la

teoría crítica del currículo no se limita a ejercer un pensamiento crítico únicamente en las esferas de la ciencia y tecnología, eso sería limitarla:

La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, lo cual ha calado hondo en la mente humana, permitiendo interpretaciones distorsionadas del mundo. [...]. (El problema es que) no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como naturales. (S. Kemmis, 1998: 113).

Antes se anotó que históricamente las civilizaciones humanas no habían seleccionado estrategias basadas en la justicia y la paz para la sobrevivencia, sino que las relaciones con los propios y ajenos estaba cargada de violencia y usurpación. Bajo las consideraciones ético-científico-técnicas actuales no puede mantenerse la misma estrategia de los antiguos imperios sin amenazar la paz e inclusive la supervivencia de la especie humana. Se vuelve entonces prioritaria la tarea educativa crítica de orientación del hombre hacia estrategias de colaboración en beneficio mutuo, estrategias simbióticas que otros organismos vivos sí han adoptado. Paulo Freire se planteaba las siguientes interrogantes y respuestas:

¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de los signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con la realidad?; [...] (con) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; [...] porque solo el diálogo comunica. [...] con amor, esperanza y fe uno en el otro, [...] Solo ahí hay comunicación.<sup>8</sup>

Es obligación ética de la educación, hablar, dialogar sobre los procesos de formación de la ideología, en especial sobre las disfunciones sociales y personales, «desenmascarando los aspectos distorsionados de nuestros puntos de vista por el efecto de la superstición, el dogma y la irracionalidad, inculcando modos de comprender el mundo» (S. Kemmis, 1998: 113).

No obstante, Kemmis da mayor reconocimiento al concepto de ideología como el resultado de la «relación dialéctica entre la conciencia individual y la estructura social» (S. Kemmis, 1998: 116). Resulta que las estructuras sociales existentes fuerzan a que los individuos asuman cierta interpretación del mundo en que viven (ideología) a cambio de garantizar su desarrollo vital

8. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, p. 103-104.

y, recíprocamente, las ideologías que defienden, soportan y reproducen las estructuras existentes. Se infiere que la ideología tiene origen social-estructural y se interioriza en la persona para apuntalar la sociedad que la dio origen, en un proceso de acción y retro-acción, donde el efecto vuelve a actuar sobre la causa, en un proceso continuo y espiral.

Es fundamental advertir que es en los hechos donde se delata la ideología, es decir «la ideología está mediada primordialmente por la *práctica*», la que es definida como «cualquier proceso de transformación de una determinada materia bruta en un producto concreto, transformación efectuada por determinado trabajo humano, utilizando medios de producción específicos» (Louis Althusser citado por S. Kemmis, 1998: 117-118).

En consecuencia, se puede investigar la ideología por las acciones personales; lo que permite concluir que «esto hace más fácil el estudio del funcionamiento de la ideología en las escuelas y en las clases mediante el análisis de lo que hacen profesores y alumnos» (S. Kemmis, 1998: 118). Esta tarea, propone Kemmis, se puede llevar a cabo mediante el análisis de los tres registros de la formación social: «a) El lenguaje y el discurso de los actores; b) Las relaciones sociales y las formas de organización, c) Las formas de actuación y de práctica» (S. Kemmis, 1998: 119); que deben ser considerados en las investigaciones del currículo escolar.

Cabe observar que el currículo está atravesado por la ideología-teórica de quienes le constituyeron (discursos, normativa) y por la ideología-práctica (organización, decisiones, acciones) de quienes lo llevan a la práctica, dando como resultado del juego entre ellas una forma específica de vivencia escolar que arrojará efectos en el estilo de relaciones sociales.

En última instancia, las expresiones y acciones usuales de los individuos condensan la clave de la funcionalidad de la estructura social existente; por lo que, expresiones y acciones usuales son códigos que delatan la realidad funcional del sistema vigente; pues, «las formas socialmente sintéticas de pensamiento de una época están de acuerdo con las funciones socialmente sintéticas de esa época» (Sohn-Rethel citado por S. Kemmis, 1998: 121).

La síntesis de los pensamientos sociales está en correspondencia con la síntesis de las estructuras sociales, lo que sin lugar a dudas nos plantea que la síntesis del pensamiento educativo actual está en sintonía con las estructuras sociales y productivas actuales y es su soporte ideológico. Se entiende entonces que cuando en nuestro currículo se dedica considerable tiempo al estudio de idiomas como el inglés o el mandarín, lo que se prioriza no es el desarrollo intelectual personal o del propio país, sino el servicio al desarrollo de tales potencias, cultivando la colonialidad del pensamiento, promoviendo la «fuga de cerebros» y en el mejor de los casos, el desarrollo material individual; no

obstante, descuidando el desarrollo de su propio pensamiento y conciencia, y de su propia cultura.

## TEORÍAS CURRICULARES EN REFERENCIA CON LA REPRODUCCIÓN SOCIAL

*Hay que enseñar siempre; en el patio  
y en la calle, como en la sala de clases.  
Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.*

Gabriela Mistral

Con el desarrollo de la educación de masas surgió la necesidad de revisar la relación educación-sociedad, centrándose principalmente en el problema escolarización-Estado. Sin embargo, desde el siglo XVII se viene conceptualizando la educación y ofertando propuestas curriculares que intentan dar respuestas a la problemática social educativa. En la base de la polémica yacen las concepciones de la meta-teoría curricular, la teoría sobre la teoría del currículo.

### **Teoría de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador**

Las metateorías curriculares se distinguen por los intereses que orientan la investigación de sus saberes, intereses que caracterizan finalmente los productos de sus búsquedas. En correspondencia con esto se «distingue tres formas de investigación social en términos de sus intereses constitutivos del saber: [...] los intereses técnicos, los prácticos y los emancipadores del saber» (J. Habermas, citado por S. Kemmis, 1998: 86).

El *interés técnico* busca controlar y regular los objetos, siendo sus productos explicaciones científicas del tipo causal. «El *interés práctico* busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana» (S. Kemmis, 1998, 86).

La postura de la ciencia social crítica, se sustenta en el interés constitutivo del conocimiento emancipador; es decir, la búsqueda del conocimiento para liberar al individuo de los condicionamientos distorsionados por la sociedad:

Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. [...], mediante la operación menos visible de la Ideología.

[...]. (La ciencia social crítica) intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas (J. Habermas, citado por S. Kemmis, 1998: 87-88).

Para la ciencia crítica de la educación el objetivo final es cambiar la educación, pues comprenderla no es suficiente, sino solo una etapa. El cambio en la educación requiere comprender, deducir cómo actuar y organizar también la lucha política mediante la cual puedan los actores cambiar las formas de escolarización inadecuadas, para la puesta en práctica de valores educativos emancipadores de la comunidad, en busca de la eliminación de las relaciones coercitivas y la irracionalidad que aún descalifican a la especie humana.

### **La complejidad de los procesos de reproducción social y cultural**

Los procesos sociales son fenómenos altamente complejos, donde los efectos se convierten en causas que dan origen a nuevos efectos, formando sistemas no lineales de dependencia de múltiples variables. Surgen así las conocidas como teorías de la reproducción, que ven «a la escuela como una de las instituciones clave para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad» (J. Torres Santomé, 1998: 56). Bajo este modelo, la educación tiene como meta la ya referida socialización que reproduce las relaciones sociales existentes. Estas teorías que juegan un papel prioritario en la descripción de la realidad social, muestran sin embargo ciertas limitaciones, pues desestiman variables, como la incidencia de estudiantes y docentes que son actores activos y no necesariamente indiferentes, como también la existencia del conflicto y la resistencia, como factores adicionales en el desenlace de la reproducción social, que resultará ser no mecánica ni lineal.

Como ya se anotó, a través de las acciones y expresiones cotidianas se revela la ideología dominante en un núcleo social; de manera que los estilos de convivencia de una comunidad, en particular de una comunidad educativa, son las manifestaciones de las ideologías vigentes y de los futuras funciones sociales que promueve el centro educativo en los/las estudiantes.

El currículo escolar es uno de los medios que mejor realiza su trabajo de reproducción cultural, mediante sus mensajes explícitos y ocultos a favor de la reproducción de las estructuras existentes. Más específicamente, las enseñanzas escolares llevan implícito el aprendizaje de los futuros roles sociales vigentes en un modelo particular de sociedad, lo cual puede ser decodificado a través de estudios antropológicos o etnográficos de la comunidad:

Mediante análisis etnográficos muy detallados [...] es posible constatar que los colegios e institutos están diseñados para transmitir unos contenidos culturales con la finalidad de preparar a los miembros más jóvenes de cada sociedad específica para, en el futuro, desempeñar aquellos roles que precisa un modelo de sociedad definida desde los intereses de los grupos sociales dominantes (J. Torres Santomé, 1998: 199).

Aquí surge una incógnita: ¿Cómo puede mantenerse la identidad de una sociedad sin retener todas y cada una de sus pautas características de una a otra generación? Se conoce como reproducción social a la cuestión general de cómo operan las escuelas para mantener la continuidad de una sociedad. Walter Feinberg (1983) delinea los procesos de reproducción social (técnicas y reproducción de la conciencia) en la escuela:

En este sentido, la educación tiene dos funciones: La primera, la *reproducción de las técnicas* que satisfacen las necesidades socialmente definidas. Estas técnicas incluyen las relacionadas con funciones económicas, hábitos y pautas de conducta que mantienen la interacción social de una manera estructurada (se incluye las pautas de interacción cotidiana), pautas de relaciones conductuales como los contactos entre personas de distinta posición (patrón-obrero). La segunda consiste en la *reproducción de la conciencia* o del conocimiento compartido que proporciona la base de la vida social (Walter Feinberg, citado por S. Kemmis, 1998: 106).

Estudiarlos procesos de la educación implica un análisis de los procesos mediante los que una sociedad se reproduce a sí misma en el tiempo; esto es, resulta fundamental la investigación de los modelos de convivencia institucional y el estado del clima de sus relaciones para pronosticar la proyección de la reproducción social en el centro educativo. La tarea de descubrir las pautas y los mecanismos de continuidad intergeneracional es la primera función de la investigación educativa, pues permite identificar el verdadero servicio que la educación presta a la sociedad y los intereses a los que representa.

### **Teoría de la correspondencia y teoría de la oposición**

La teoría de la *correspondencia* se resume en el sentido de que, generalmente la clase social de los padres pone en correspondencia la clase social de los hijos, mientras que la escuela únicamente reproduce la estructura social. Sin embargo, tal correspondencia no es simple. «No todos los hijos de padres con status socioeconómico superior logran uno comparable, ni todos los hijos de padres con status socioeconómico inferior consiguen uno similar, (sino) que algunos hijos atraviesan la frontera del status paterno» (Bourdieu y Apple, citados

por S. Kemmis, 1998: 108). Esto no lo explica la teoría de la correspondencia. Efectivamente, la reproducción social no solo es un proceso económico, pues la ubicación en una clase social es un complejo fenómeno social, político, económico, cultural y lingüístico, resultado de una interdependencia entre factores y actores sociales, que facilitan u obstaculizan el ascenso en la escala social.

P. W. Jackson (1975), luego de una investigación innovadora y profunda en las escuelas encuentra que «la escuela se rige en su interior de acuerdo con unos códigos caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre docentes y estudiantes, que tienen como misión facilitar la transformación de estos en los <modelos> que los adultos imponen» (J. Torres Santomé, 1998: 60). Jackson agrega que «las responsabilidades de los profesores son parecidas a las de los guardianes de una prisión», siendo su misión preparar para entrar en la cadena productiva, justificación pobre para mantener la estructura jerárquica y de dominio que la escuela muestra.

Una teoría más sensible para explicar la forma de reproducción social es la teoría de la *oposición*, dado que comienza por describir las oposiciones presentes en el lenguaje, la cultura y la agrupación social; que explica tanto el efecto general de la reproducción, como la amplia variedad de traslaciones sociales que puedan observarse dentro de la estructura de desigualdades de la sociedad. La teoría de la oposición ofrece mayor atención al papel que el conflicto desempeña en el proceso reproductivo, donde la resistencia es la contrapartida de todo proceso y práctica social.

Más recientemente se están realizando análisis profundos sobre cómo opera la escolarización y el currículo para producir áreas de oposición y estructurar la escolarización en beneficio de los estudiantes y las nuevas generaciones.

### **Teoría de la estructuración: estructura social y acción humana**

Esta teoría renueva el tema de la oposición y «trata de mostrar cómo la estructuración social es un proceso de formación en el que la acción humana y las estructuras sociales [...] están relacionadas en forma dialéctica (y se determinan mutuamente)» (Giddens, citado por S. Kemmis, 1998: 110).

Giddens explora las relaciones dialécticas entre «individuos y sociedad» y entre «praxis y reproducción» y presenta la teoría de la *estructuración* que ofrece ventajas respecto a las teorías anteriores; pues al pasar del concepto vago de oposición al de *resistencia*, incorpora el elemento dialéctico de la no aceptación pasiva del poder dominante mediante el que «la gente resiste a las poderosas fuerzas sociales que operan para controlar y regular su acción mediante las pautas de dominación características de la sociedad contemporánea» (S. Kemmis, 1998: 110).

Los reformadores o innovadores curriculares chocan precisamente con niveles de lucha entre el cambio y la conservación, lo cual puede observarse en tres aspectos de la formación social: «en el *lenguaje* como medio de comunicación estructurado e institucionalizado en discursos; en el medio del *poder* [...], las relaciones sociales formalizadas e institucionalizadas en organizaciones, y en el medio de la *producción* y de la vida cotidiana, la acción formalizada e institucionalizada en las prácticas» (S. Kemmis, 1998: 111).

### **Teoría crítica del currículo**

Esta teoría dispone de un marco conceptual de posiciones filosóficas que tienen su origen en la Escuela de Frankfurt, de la sociología del conocimiento y de las perspectivas que ofrecen las teorías reconstruccionistas del currículo.

La teoría crítica del currículo (TCC) se ocupa de cómo el currículo avala ciertos intereses, rechazando otros, como también de si el Estado debe responsabilizarse de la orientación de la educación de sus ciudadanos. La TCC se ha ocupado en particular de la cuestión de cómo la escolaridad reproduce saberes, habilidades y formas de interacción social, como también incluye propuestas de trabajo cooperativo y auto-reflexivo de profesores por el cambio, propiciando una forma crítica de razonamiento y orientando de manera muy distinta a la empleada por otras teorías curriculares, hacia un interés que Jürgen Habermas lo define como «un interés emancipador», y cuyo razonamiento lo conduce a la *crítica ideológica* y finalmente a la *emancipación educativa* (S. Kemmis, 1998: 80).

La educación ha sido cuestionada por ser depositaria de algunos mitos como la neutralidad, ahistoricidad y la naturalidad de sus estructuras y prácticas. En realidad la estructura de la sociedad como la de la escuela no es natural ni neutral, pues son adoptadas en correspondencia con las formas de producción social, histórica y éticamente cambiables.

La TCC se muestra contraria a la escuela tradicional por el rígido sistema jerarquizado de autoridad, donde el estudiante es el último eslabón de la cadena del poder, pues carece de él, y por privilegiar el desarrollo de las inteligencias académicas, descuidando las inteligencias emocionales. Similarmente, la TCC se manifiesta opuesta a la escuela tecnocrática por apoyarse en la psicología conductista, por el papel del profesor como controlador de estímulos-respuestas y porque deja de considerar la educación como una acción histórica y socialmente determinada. La escuela tecnocrática «representa una visión reduccionista de la

educación, ya que bajo la bandera de la eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce solo al plano de la intervención técnica».<sup>9</sup>

El currículo crítico se complementa con una didáctica y una pedagogía críticas, orientadas a desarrollar «conceptos que habían sido evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político» (M. Panza, 1997: 60). El análisis del poder permite que el docente cuestione su autoritarismo pedagógico y reconozca que la verdadera maduración psicológica y el progreso social consisten en el pleno ejercicio del poder. M. Panza complementa: «las instituciones son algo que crean los hombres y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación».

La teoría crítica del currículo convoca a los docentes a una formación transformadora continua con una práctica reflexiva que permita a maestros y estudiantes recuperar la dignidad humana, el poder de la palabra y el valor de la afectividad en las relaciones entre actores educativos; en definitiva, a redefinir sus propios roles, reconstruir el currículo y recrear la organización escolar.

La teoría crítica del currículo además goza de ventajas respecto de teorías radicales, en el sentido de que estas posponían la acción transformadora de la escuela para después de las transformaciones políticas del Estado, desplazando la acción de lucha contra las inequidades fuera de la escuela, fuera de la educación; como si la conciencia y el comportamiento humano no fueran objeto de la cultura y por tanto objeto de la educación. La lucha por la equidad es diaria y no necesariamente requiere de disposiciones del macro poder.

Por su parte, el filósofo escocés Alasdair Chalmers Mac Intyre (1929), afirma que «el debate moral en la sociedad contemporánea está gravemente trastornado» y que en estas circunstancias hay que recuperar la lección histórica de lo sucedido con el Imperio Romano:

Un momento crucial en aquella temprana historia se produjo cuando los hombres y las mujeres de bien se apartaron de la tarea de apuntalar al imperium romano [...] para pasar a construir formas locales de comunidad en las que la civilización y la vida intelectual y moral puedan mantenerse a través de las nuevas épocas oscuras que ya están sobre nosotros [...]. En nuestro tiempo, los bárbaros no están esperando más allá de nuestras fronteras; están gobernándonos ya desde algún tiempo. Y nuestra falta de conciencia acerca de ello constituye parte de nuestra difícil situación (A. C. Mac Intyre, 1981: 263, citado por S. Kemmis, 1998: 144).

9. Margarita Pansa González, Esther C. Perez J. y Porfirio Moran O., *Escuela tradicional, nueva, tecnocrática y crítica. Fundamentación de la didáctica*, México DF, Gernika, 1997, 6a. ed., p. 57, en *Modelos de diseños de estrategias instruccionales*, <<http://uvmmmodelos.blogspot.es/>>.

La educación puede y debe finalmente asumir su rol civilizatorio porque la escuela es el mejor espacio para el aprendizaje de la convivencia con respeto y equidad, y para esta tarea es fundamental recordar también el llamado de M. Apple: «hay un área particular en la que debemos concentrar nuestras inquietudes como educadores: proporcionar respuestas reales a los problemas prácticos de la educación»,<sup>10</sup> y la práctica diaria de la educación que prioritariamente requiere ser atendida son los aspectos de convivencia y los problemas emocionales de jóvenes y adolescentes.

En nuestro país, en condiciones de existencia de una reforma curricular que no logró consensuar suficientemente el pensamiento de los/las docentes nacionales y, en presencia de tendencias poco socializadas de la política educativa nacional, cabe fundamentalmente recuperar la propuesta de Stephen Kemmis cuando plantea «devolver el debate a las escuelas y a sus comunidades, presupone que los profesores y las comunidades escolares son los partícipes de la elaboración de la teoría sobre el currículo, no los destinatarios de las teorías curriculares estatales o académicas» (S. Kemmis, 1998: 126).

Pero el debate educativo tiene la función primaria de exigir profundización en el conocimiento de este complejo proceso social que no se agota con el conocimiento de las teorías curriculares expuestas; sino que reclama la aplicación de nuevos modelos de investigación y comprensión de los procesos sociales, donde tienen vigencia las teorías sobre la cultura y «el poder», pues resulta que la educación en las condiciones históricas conocidas se ha mostrado como una «relación de fuerza». En el siguiente capítulo se abordará precisamente sobre cómo incide la cultura y el poder en la educación; mientras tanto, a continuación se estudia algunos elementos de la genial teoría educativa de Lev Vygotsky, por aportar con argumentos valiosos respecto de la génesis de la cultura.

### **Teoría socio-histórico-cultural del desarrollo cultural de Lev Vygotsky**

*La escuela es, por consiguiente, el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas.*

J. P. Bronckart

10. Michael W. Apple. *Educación como Dios manda*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002, p. 272-273.

¡Para los psicólogos soviéticos el concepto de desarrollo intelectual era el punto de partida de la psicología. Concebían que «las actividades mentales como la percepción inteligente, la memoria intencional, la atención activa y la acción deliberada, resultan de una prolongadísima evolución de la propia-conducta del niño».<sup>11</sup> Se parte de que las actividades mentales del niño son condicionadas desde el mismo comienzo de su vida por sus relaciones sociales con los adultos, proceso en que el niño adquiere nuevos conocimientos y nuevos modos de conducta. Luria concluye que «la secular experiencia humana es transmitida al niño por los adultos. [...] Así, la experiencia se convierte, en el hombre que la domina, en la principal forma de desarrollo mental» (A. Luria, 1982: 8). Se interpreta entonces que la experiencia domina el campo del aprendizaje de prácticas culturales, que son las gobiernan la conducta humana.

Vygotsky insiste en que «las más importantes actividades mentales resulta del desarrollo social del niño, en el curso del cual surgen nuevos *sistemas funcionales*,<sup>12</sup> cuyos orígenes deben ser investigados no en las profundidades de la mente sino en las formas de las relaciones del niño con el mundo adulto», con su entorno humano inmediato.

Las investigaciones de los psicólogos soviéticos permitieron descubrir la *ley básica del desarrollo del niño* que se resume en que el niño, como resultado de la interrelación primero con su madre, «al inicio vinculado directa y emocionalmente, y luego a través del lenguaje, crea formas superiores de memoria intencional y de actividad deliberada. Lo que antes podía hacer solo con ayuda del adulto, ahora es capaz de realizar sin ella» (A. Luria, 1982: 8). Esta ley explica que el desarrollo del niño es causado por las relaciones con los adultos, propiedades que al adquirirlas del entorno son transformadas en *medios* para organizar sus procesos mentales.

Para Vygotsky el ser humano se caracteriza por una *sociabilidad primaria* que Wallon más tarde, en 1959 lo expresa de manera muy categórica: «El individuo es genéticamente social». La experimentación y su análisis permitieron a Vygotsky a arribar a la siguiente tesis sobre la sociabilidad primaria y precoz del niño. En 1932 escribía:

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. (Y prosigue) De este modo las relaciones del niño

11. Alexander Romanovich Luria, *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, México DF, Cartago, 1982, p. 7. Este libro es el resultado de tres conferencias que dictó el gran psicólogo bielorruso en Gran Bretaña en 1960.
12. Vygotsky concebía los sistemas fundamentales complejos, como en conjunto de relaciones que el individuo va estableciendo con referencias constantes del ambiente, citado por A. Luria, *El papel del...*

con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales. En este sentido podría decirse del niño de pecho que es un ser social en el más alto grado.<sup>13</sup>

De este modo, las relaciones sociales con los adultos son las que desencadenan toda actividad práctica en la que se involucra el niño, actividad que es *interiorizada* en operaciones mentales cada vez más complejas, gracias a las palabras, principal fuente de información conceptual. Una limitación en la disposición de tales instrumentos afectaría notablemente en el desarrollo del pensamiento abstracto y a otras funciones psicológicas superiores.

Vygotsky señala que la inteligencia se desarrolla gracias a ciertas herramientas o instrumentos (la lengua escrita y hablada, los rituales, las modas y tendencias, los sistemas de conceptos científicos, signos, etc.) que el individuo encuentra en su medio. Estas herramientas amplían las habilidades mentales como la atención, memoria, concentración, etc. Todos estos instrumentos culturales y tecnológicos que son poderosos auxiliares externos de ampliación de las capacidades humanas apoyan a los procesos psicológicos.

Es trascendente la conclusión a la que arriba Luria, como consecuencia de las investigaciones sobre las incidencias del lenguaje en la conducta humana, cuando reconoce que «la realización de una acción simple tras una instrucción verbal puede ser considerada como el eje de la conducta voluntaria regulada por el lenguaje» (A. Luria, 1986: 36), y que el lenguaje es un poderoso medio para organizar los procesos mentales y la conducta misma:

Todo indica que el sistema del lenguaje, formado por el proceso del intercambio social del niño con el adulto, es un poderoso medio de organización sistémica de nuestros procesos mentales y que su estudio preciso nos ayudará a resolver la muy importante tarea de modificar y perfeccionar la actividad nerviosa superior del hombre; en consecuencia, nos puede ayudar a aproximarnos a la solución de la tarea básica de la psicología: conocer los fundamentos científicos de la organización de la conducta humana (A. Luria, 1982: 109).

Por *internalización* se entiende al proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, a través del uso de herramientas socialmente construidas. Mediante la internalización la cultura se va apropiando del sujeto en un proceso gradual y progresivo, causado por las interrelaciones sociales y mediado por las herramientas culturales. El proceso de la internalización

13. Ivan Ivic, en *Perspectivas, Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, UNESCO, 1994, p. 773-799, *Educar.org, Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo*, <[www.educar.org/articulos/Vygotsky.asp](http://www.educar.org/articulos/Vygotsky.asp)>. Consultado en junio de, 2010. Ivan Ivich es profesor de pedagogía genética en la Universidad de Belgrado (antigua Yugoslavia).

abarca todos los ámbitos de la vida humana: cultural, científico, tecnológico, valorativo, etc. y se manifiesta en el comportamiento psicológico del individuo como autocontrol, regulación y dominio de sí mismo, lo que se evidencia nuevamente en el ámbito sociocultural.

Es de alta significancia reconocer que especialmente los eventos valorativos, el comportamiento psicológico individual y colectivo, y la misma conciencia son el resultado de la internalización de las experiencias vividas en sociedad. Dicho de otra manera, la sociedad adulta inconscientemente programa el comportamiento de las nuevas generaciones, pues la contribución del entorno social no queda simplemente en el plano de activador o motivador, sino que llega al nivel de *constructor* en común con el interlocutor, de los *habitus* en los que participa. Sería deseable que los adultos tomáramos conciencia de que nuestros comportamientos actuales servirán de base material para el comportamiento psicológico de nuevas generaciones.

Efectivamente, la presencia del adulto avala, reprime u orienta las acciones de sus interlocutores; es decir, con su participación el adulto construye los *habitus* de su vecindario más cercano. El docente que se atrasa, el maestro que incumple su tarea, la madre que abandona a su hijo/a, el adulto que no es virtuoso, construyen en su entorno los mismos comportamientos, a pesar de que en palabras puedan aconsejar lo contrario.

De aquí la inferencia de Lev Vygotsky: «La conducta individual y colectiva del sujeto tiene origen social», o de otra manera, «los procesos intersíquicos son la génesis de los procesos intrapsíquicos». Vygotsky ha llamado a este principio, *Ley de la doble formación*, o *Ley genética general del desarrollo cultural*,<sup>14</sup> que implica que en el desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces: primero en el entorno social inmediato y, más tarde, en el individuo, primero en el ámbito intersíquico, luego en el intrapsíquico.

Resulta entonces de tanta importancia que *la mediación semiótica*<sup>15</sup> (*pedagógica*) sea *selecta* a fin de que contribuya a la construcción de niveles de pensamiento y comportamiento óptimos, acordes con las exigencias del desarrollo sociohistórico actual; de manera que los/las estudiantes se vuelvan cuestionadores de la cultura y creativos constructores de ciencia y organización social con equidad.

Intuitivamente, los padres de familia se muestran selectivos con los ambientes sociales que rodean a sus hijos en los centros educativos; no obstante, esa intuición a veces les ha inducido a buscar un estatus social que les favorezca en «rose social», mas no en motivación para el crecimiento intelectual o actitudinal. El prejuicio una vez más puede orientar a los padres al fracaso

14. En *Wikipedia*, <[http://wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](http://wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski)>. Consultado en mayo de 2010.

15. Semiología, en general es el estudio de los signos en la vida social.

de sus propios hijos. Lo deseable es asegurarse de que los centros educativos dispongan de un ambiente social y cultural capaz de garantizar una mediación, orientada hacia el desarrollo de la inteligencia y el comportamiento psicológico autoregulado de los sujetos; es decir, no es la fama del centro educativo, no es el estatus social de sus docentes o estudiantes lo que determina su calidad educativa; sino las características de las relaciones sociales y culturales, y de los instrumentos de mediación (desde el lenguaje hasta el uso de tecnologías) que habitan en el centro de educación; no la imagen superficial, sino la esencia del quehacer educativo.

Erich Fromm lo expresó a su manera: «si bien impartimos conocimiento, estamos descuidando la enseñanza más importante para el desarrollo humano: la que solo puede impartirse por la simple presencia de una persona madura y amante»,<sup>16</sup> pues la simple presencia de una persona con autoridad ética es la que transmite actitudes humanas para la vida de los demás.

Si bien la teoría vygotskiana de la génesis social y cultural ha logrado una importante valoración como teoría del aprendizaje, no ha obtenido la misma valoración en el área de la formación y desarrollo humanos. Concretamente, se está desestimando que la internalización de normas éticas y valores en los individuos de una comunidad depende de la práctica de los estilos de interrelaciones sociales de dicha comunidad; pues, «todas las funciones psicológicas se originan previamente como relaciones entre seres humanos» (En, [http://wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](http://wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski)).

Se concluye una vez más que en el caso de los valores, estos se aprenden desde el ejemplo y la acción social; es decir que para su interiorización, el principal instrumento de mediación es la práctica social, más que el propio lenguaje, porque los valores son estrategias para las acciones humanas. Así pues, resulta que los procesos de interiorización de valores son los creadores de personalidad y de conciencia individual y social, donde el ejemplo resulta ser un poderoso instrumento de construcción colectiva. De allí que las personas seamos responsables no solo de nuestros propios actos, sino también de sus inminentes consecuencias, la construcción social que provocan; es decir que la práctica social se interioriza transformándose en conciencia individual que se manifiesta nuevamente en las prácticas sociales, y así en una espiral dialéctica se construye la cultura social.

Se generaliza que las funciones sociológicas como el aprendizaje y la cultura son la génesis de todas las funciones psicológicas, como el pensamiento y el comportamiento individual que nuevamente retornan en acciones al medio sociocultural circundante, pero en un nivel superior. Esta es ley de la dialéctica vygotskiana, y en términos del propio autor, de esta ley se deriva

16. Erich Fromm, *El arte de amar*, Barcelona, Paidós, 1959, p. 113.

la caracterización humana: «... la internalización de actividades socialmente originadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana. La base del salto de la psicología animal a la humana» (En, <[http://wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vygotski](http://wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski)>).

Siguiendo a Meyerson, «lo humano en su totalidad tiende a objetivarse y a proyectarse en las obras», se entiende mejor el pensamiento de Vygotsky del intersiquismo: «el individuo tiene su prolongación, por un lado, en el Otro, y por otro lado, en sus obras y en su cultura» (I. Ivich, 1994). Todos los instrumentos culturales son extensión del hombre, hasta que se vuelven técnicas interiorizadas, cuando el individuo se apropia de ellas. De este modo, un instrumento cultural se arraiga en el individuo y se convierte en un instrumento individual privado; así la educación en su generalidad llega a ser una extensión de la propia persona, o más bien un complejo sistema dinámico de instrumentos que posibilitan la captación del mundo para su comprensión y su transformación: «Ninguna otra teoría psicológica del desarrollo concede tanta importancia a la educación como la de Vygotsky. Según esta teoría, la educación no es en modo alguno exterior al desarrollo: <la escuela es, por consiguiente, el lugar mismo de la psicología, ya que es el lugar mismo de los aprendizajes y de la génesis de las funciones psíquicas>», escribe J. P. Bronckart, en 1985 (I. Ivich, 1994: 773-799).

El centro educativo está lejos de ser o el maestro o el edificio. Es la compleja interrelación entre personas e infraestructura (física e instrumental). Así se entiende también cómo las particularidades del espacio escolar, su distribución por funciones, las características ambientales y sociales de la escuela, los roles de los actores escolares, el currículo explícito y el implícito, dan origen a unas formas específicas de psiquismo en los/las estudiantes; lo que en su conjunto caracterizará la cultura escolar de forma particular.

Se puede precisar no obstante que, el fenómeno de la internalización no es precisamente una reproducción o copia psíquica de la realidad externa. Los procesos de internalización no consisten en transferencia de una actividad externa a un plano interno preexistente, sino que son procesos en los cuales la objetividad externa se transforma en subjetividad interna, que hereda de ella el germen de la reproducción social y cultural.

Es de destacar la importancia que tiene esta teoría del desarrollo respecto de los aprendizajes sociales. Se aprende de los estilos de relaciones sociales que el entorno ofrece, y la internalización no podrá devolver estilos muy diferentes a los que la base social ha aportado. He allí la importancia de que la base social de la familia y la escuela, así como los instrumentos culturales fueran virtuosos constructores de una interiorización para el desarrollo humano y no para la reproducción de patologías sociales.

Y es que las relaciones sociales, cuando han sido perturbadas (en el grupo social, el entorno inmediato o la familia), pueden dar origen a patologías graves, gracias justamente a los mecanismos de acción descubiertos por Vygotsky. A su vez, los «instrumentos» culturales, nuevamente gracias a los mecanismos señalados por Vygotsky, no solo pueden ser agentes de formación mental, sino también de formación del desarrollo (por ejemplo, en el caso de la formación de las mentes dogmáticas, estériles y de corto alcance), y ello precisamente porque los individuos han mantenido interacciones con los productos de la cultura que eran portadores de esos instrumentos y mensajes profundos (I. Ivic, 1994).

De la teoría vygotskiana de la génesis social y cultural se deriva la exigencia de un análisis crítico de los instrumentos culturales, de los agentes socioculturales, de las características de la infraestructura escolar, de las funciones y relaciones intraescolares, a fin garantizar que sus productos culturales sean factores generadores de formación y desarrollo humano, y no de distorsión social y humana; pues para Vygotsky «la esencia de la educación consistiría en garantizar el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales» (I. Ivic, 1994), en calidad de agentes para el desarrollo de la inteligencia y el comportamiento.

Coherente con la teoría vygotskiana, el proceso psíquico de la internalización implica que una experiencia social paulatinamente se va transformando en lenguaje y pensamiento, esto último cuando el estudiante ha logrado un nivel progresivo de abstracción. Sin embargo, en condiciones normales de aprendizajes de prácticas (acciones) sociales, el lenguaje deja de ser el principal instrumento de mediación, lo que permite que tales aprendizajes sean interiorizados por el individuo sin mayor reflexión. Se infiere entonces que para garantizar un buen aprendizaje de valores y comportamientos éticos, no es suficiente el ejemplo de la práctica social, sino que debe ser acompañada del instrumento lenguaje para provocar una mediación más profunda, que permita una interiorización crítica y convierta la práctica de valores en práctica de principios, que modifique de forma permanente la función psíquica del comportamiento.

Vygotsky ha introducido el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), como la diferencia entre las habilidades que el estudiante ya posee y lo que puede llegar a aprender a través de la mediación de un adulto competente. Permitir que los aprendizajes de comportamientos sociales (valores) estén abandonados a la influencia determinista del medio social significa que su ZDP queda sin influencia mediadora consciente y oportuna, permitiendo que la formación humana se mantenga en niveles embrionarios de desarrollo, o más bien, a la deriva. Por otro lado cabe la interrogante: ¿Sería prudente intervenir en la ZDP de niños y jóvenes sin que el mediador haya alcanzado aún un desarrollo intelectual, ético y comportamental que le convierta en competente para ello?



## CAPÍTULO IV

# El currículo y su relación con la cultura y el poder

*Somos la sociedad, somos el mundo,  
y si no nos cambiamos a nosotros mismos  
radicalmente, muy profundamente, entonces  
no hay posibilidad alguna de cambiar el  
orden social.*

J. Krishnamurti

*¡El mundo está desquiciado!  
¡Vaya faena, haber nacido yo para tener  
que arreglarlo!*

W. Shakespeare

### LA REPRODUCCIÓN CULTURAL: LEGITIMIZACIÓN DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Este modelo analítico trata de explicar la función de la escuela como reproductora del orden social y cultural establecido. En su análisis, Bourdieu y Passeron parten del supuesto de que «las sociedades humanas están divididas en forma jerárquica en clases y que esta jerarquización se mantiene y perpetúa a través de lo que denominan la *violencia simbólica*»<sup>1</sup> (P. Bourdieu y J. Passeron, citado por J. Torres Santomé, 1998: 89).

Tradicionalmente se ha venido confiando en que a pesar de la desigualdad de oportunidades de los distintos grupos sociales que asisten a la escuela, esta es una institución compensadora de las diferencias sociales; lo que ha impedido descubrir que la escuela es una institución injusta, aunque parezca lo contrario:

El análisis de los criterios implícitos de los que se valen los profesores y profesoras para emitir sus juicios, valoraciones y apreciaciones, ponen de relieve

1. De acuerdo con Pierre Bourdieu, violencia simbólica es el resultado del uso de recursos culturales de forma arbitraria, en beneficio de un poder arbitrario que se mantiene encubierto, pues logra disfrazar el uso del poder en esta relación de fuerza.

ve la importancia que en ellos ejercen características propias de las clases más altas tales como: la expresión hábil y brillante, la elocuencia, la poca rigidez, el estilo, etc. Dándose la paradoja de que la institución académica desvaloriza lo que es propiamente escolar [...] y aprecia y recompensa lo que no puede ser adquirido más que en la dinámica de los aprendizajes extraescolares, y, de manera especial, en la familia (J. M. Chapoulie y D. Merllié, 1972, citados por J. Torres Santomé, 1998: 90-91).

La supuesta relación entre el éxito escolar y el nivel cultural de la familia esconde la autodesvaloración del trabajo docente y da prioridad a la herencia cultural de los estudiantes. Los parámetros traídos o cultivados desde el entorno familiar son factores de prestigio y éxito estudiantil; todo lo cual muestra una disimulada forma de inequidad en el trato escolar, siendo además este hecho percibido como legítimo y natural por la sociedad.

En el fondo, lo que sucede es que la clase social que detenta el poder:

lo utiliza para imponer una definición del mundo, para definir significados y presentarlos como legítimos; disimulando el poder que esa clase posee para hacerlo y ocultando, además que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase [...], la violencia simbólica refuerza con su propio poder las relaciones de poder sobre las que ella se basa, [...], toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (P. Bourdieu, citado por J. Torres Santomé, 1998: 91).

La cultura se halla mediada e intervenida por los intereses de la clase dominante, mediante el fenómeno social de la «violencia simbólica», donde la ideología hegemónica desempeña su labor persuasiva, direccionando la cultura en su propio beneficio. Esta acción es violenta, en tanto que una clase con mayor poder, impone a grupos desfavorecidos una selección arbitraria de los elementos culturales que refuerzan sus intereses y poder.

La educación ayudaría a justificar o disimular la *imposición* mediante el uso de autoridad, con los premios y castigos que impone y que gozan de la aprobación y complicidad social. Es decir, para que el trabajo pedagógico tenga éxito en la imposición del capital cultural recurre a su autoridad pedagógica, que es la que garantiza la impronta esperada en los destinatarios; un proceso que transforma la información en formación, para la reproducción cultural.

La experiencia y la investigación nos han mostrado que no necesariamente los estudiantes más capaces y esforzados son los más exitosos en la vida profesional, pues la selección aunque fuera meritocrática normalmente está cruzada por el poder político; de manera que, por sí misma la selección meritocrática no es garantía de igualdad de oportunidades; y su argumen-

to por el contrario, sirve para legitimar las desigualdades y la exclusión. Resulta así que la educación, en un sistema inequitativo, es necesaria pero no suficiente para una exitosa vida profesional. «Uno de los más peligrosos es el mito de la *igualdad de oportunidades*, que sostiene que el sistema educacional es el nivelador glorioso de nuestra sociedad libre: el éxito puede ser alcanzado por la inteligencia, el trabajo duro y la creatividad» (P. McLaren, 2005: 318).

### **Campo, capital y habitus: la lógica de la práctica social**

Pierre Bourdieu pretende superar de los reduccionismos de la historia de «un proceso sin sujeto, o de un sujeto todo-poderoso»; adjudicando la primacía del mundo social, a las relaciones objetivas existentes y no a las interacciones o vínculos subjetivos entre miembros de la sociedad; pues «los elementos individualizados solo tienen propiedades en virtud de las relaciones que mantienen con otros en un sistema; es decir, en virtud de la función que llevan a cabo en el sistema de relaciones» (P. Bourdieu, 2000: 14).

La perspectiva de Bourdieu permite una comprensión no determinista y no mecanicista de la realidad social; es decir, los actores sociales no son simple autómatas que cumplen reglas de una superestructura; sin embargo, la sola voluntad tampoco es suficiente para moldear el mundo; siendo las características de las relaciones sociales objetivas entre actores las que definen la realidad de cada momento histórico; características que permiten el análisis del estado de las estructuras mentales, que son las que condicionan y generan las prácticas.

Bourdieu utiliza la noción de *campo social*, como el espacio social específico de «un conjunto de relaciones o un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación a las otras» (P. Bourdieu, 2000, 14). Así, se habla del campo literario, el artístico, el religioso, el de la educación, el político, el jurídico, etc., en los que «el valor de cada posición social se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones, inferiores o superiores»; pero siempre está en función del poder o *capital específico* que detenta cada agente en la competencia por ese espacio social, donde los grupos triunfantes serán aquellos que muestren ser más efectivos en las propiedades que producen efectos en determinado campo.

Bourdieu llama *capital específico* del campo al tipo de poder, «que es condición de entrada en cada campo social, y el objeto y el arma de la actividad en dicho campo» (P. Bourdieu, 2000: 17), es el requisito para entrar al ruedo del juego social específico y mantenerse en él. El capital o recursos del campo se presentan en forma de: capital económico, capital cultural y capital social; siendo las unas convertibles en otras formas. Bourdieu agrega una cuarta di-

mención del poder, «*el capital simbólico*, que es cualquier forma de capital en tanto que es representada, es decir, aprehendida simbólicamente, en una relación de conocimiento o, más precisamente, de desconocimiento y reconocimiento» (P. Bourdieu, 2000: 17).

El proceso de socialización cultural genera en cada persona, en términos de Bourdieu y Passeron, un *habitus*, «que es el producto de una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de apreciación de la realidad y va a tener efectos reproductores» (J. Torres Santomé, 1998: 93). Es así como se perpetúa la arbitrariedad cultural del modelo social del que depende la acción pedagógica. «Este *habitus* que se construye a través de un proceso educativo, y que viene a significar la garantía de la supervivencia de una cultura es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología» (P. Bourdieu y Passeron en J. Torres Santomé, 1998: 93).

Bourdieu define el *habitus* como «sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, en tanto que principio de generación y de estructuración de prácticas y representaciones» (P. Bourdieu, 2000: 25). Resulta entonces que los *habitus* son esquemas o matrices generadoras, tanto de representaciones como de prácticas, de percepciones, ideologías y acciones, que terminan por definir y condicionar al actor social. El *habitus* es un producto y un productor social a la vez, pero no por ello toda práctica es generada por los *habitus*. Para Bourdieu «los agentes caen de alguna manera en la práctica que es la suya, más que elegirla en un libre proyecto o verse obligados a ella por una coacción mecánica» (P. Bourdieu, 2000: 28); funcionando el *habitus*, entonces «como un capital genético que ha sido inculcado e incorporado socialmente».

Bourdieu se dedica al significado de *poder simbólico*, que lo caracteriza por ser «un poder invisible que solo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen» (P. Bourdieu, 2000: 88-92). Bourdieu diferencia entre poder simbólico, que es un poder de estructuración de la realidad mediante el conocimiento y la persuasión; mientras que los sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y comunicación:

El poder simbólico como poder de constituir el dato a través del enunciado, de hacer ver y creer, de confirmar o transformar la visión del mundo y, mediante eso, la acción sobre el mundo, por consiguiente el mundo, poder cuasi mágico que permite obtener el equivalente de lo que se obtiene por la fuerza, gracias al efecto específico de la movilización, no se ejerce más que si es *reconocido*, es decir desconocido como arbitrario.[...] Lo que genera el poder de las palabras y las palabras de orden, el poder de mantener el orden o

de subvertirlo, es la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia que no pertenece a las palabras de producir (P. Bourdieu, 2000: 98).

Se puede entonces observar que el poder simbólico es la transformación de las formas de poder mediante el trabajo de disimulación y trasfiguración cultural que garantiza una transubstanciación de las relaciones de fuerza, lo que le permite la invisibilidad de la violencia implícita, pero objetiva, que produce efectos reales a favor de los otros poderes, únicamente con la inversión de recursos culturales como el conocimiento y la expresión arbitrarios. Sin embargo, esta misma teoría del poder simbólico permitiría comprender que una vez reducida o eliminada la legitimidad del poder cultural hegemónico sería posible visibilizar su violencia implícita, y por tanto facilitar la transformación social.

El *habitus* funciona como base generadora de prácticas estructuradas y de esquemas perceptivos colectivamente aceptados; en tal virtud, está condicionado por la historia y es producto de las relaciones de poder de las clases sociales. En consecuencia, la forma en que los individuos perciben el mundo y sus prácticas son en gran parte el resultado de la influencia del poder simbólico de los grupos dominantes, de lo cual difícilmente son conscientes, pues la creencia es el factor que otorga legitimidad a la violencia simbólica.

La escuela reproduce la estructura de la distribución social del capital cultural, lo cual conduce a la expulsión o autoexclusión de los estudiantes de ciertas clases en la medida en que se muestra el desconocimiento del «saber legítimo», contribuyendo así a perpetuar la desigualdad social. La escuela se rodea de cierta autonomía para disimular la naturaleza arbitraria de su autoridad, logrando no ser identificada como tal y más bien se presenta como una institución neutral.

Para que el *habitus* se forme, la condición es que el trabajo pedagógico sea contemplado como legítimo por sus destinatarios. Esto facilitará no solo la construcción de un *habitus* duradero, sino también de un interés creciente por el consumo de esa arbitrariedad cultural.

La teoría de Bourdieu permite comprender los procesos generales de reproducción cultural y entender que los procesos sociales se deciden en el campo de las relaciones sociales objetivas, más allá de las estructuras existentes y más allá de la propia voluntad individual, permitiendo pese a ello que la inversión de los capitales más eficientes logren la transformación social, en favor de los que ejercen el poder con mejores estrategias.

## DESDE LAS PRÁCTICAS CULTURALES CONTRAHEGEMÓNICAS, HACIA LA DEMOCRACIA

*Para educar a un niño hace falta la tribu entera.*

Proverbio africano

*El desafío actual consiste en subsumir el problema de la educación en el corazón de la cuestión social contemporánea.*

Emilio Tenti Fanfani

La reproducción cultural no se realiza sin oposiciones hacia los grupos dominantes, ni las ideologías, ni las prácticas de la reproducción trabajan sin conflicto. El concepto de *resistencia* resultó ser muy útil para explicar los contrastes y matices de la reproducción social.

Varias investigaciones de tipo etnográfico de la vida escolar revelan que la reproducción no se produce tan linealmente como la teoría lo dice, sino que muestran que las escuelas tienen la posibilidad real de cambiar el rumbo de la reproducción cultural y construir sus propias relaciones, su propia cultura. La experiencia permite testificar la diversidad de manifestaciones de la resistencia de los y las estudiantes al régimen que les somete la autoridad docente.

La ciencia social crítica muestra que las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y frente a lo cual postula la práctica del interés emancipador del conocimiento. «Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social» (J. Habermas, citado por S. Kemmis, 1998: 88).

En tal virtud, las competencias académico-técnicas resultan ser un objetivo muy limitado para la misión escolar. En concordancia con ello, la pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo» (P. McLaren, 2005: 258), y agrega que «en lugar de definir a las escuelas como extensión del mercado de trabajo o como instituciones de primera línea en la batalla por los mercados internacionales, las escuelas como esferas públicas democráticas funcionan para dignificar el diálogo y dar la oportunidad de aprender de la responsabilidad social» (P. McLaren, 2005: 335).

De manera similar, Edgar Morin nos plantea que el «objetivo de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la

emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria» (E. Morin, E. Ciurana y R. Morata, 2005: 89).

Superar la irracionalidad y la injusticia y trabajar por la emergencia de una civilización planetaria, son las voces del pensamiento más sensible de actualidad. «La odisea de la humanidad sigue siendo desconocida, pero la misión de la educación planetaria no es parte de la lucha final, sino de la lucha inicial por la defensa y el devenir de nuestras finalidades terrestres: la salvaguarda de la humanidad y la prosecución de la hominización» (E. Morin, E. Ciurana, R. Morata, 2005: 78 y 102).

La escuela es la institución que mejores opciones tiene para promover aprendizajes de convivencia no violenta y respetuosa. «La escuela pública debe ser un espacio de construcción de la ciudadanía democrática. Este es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad» (E. Tenti Fanfani, 1997: 117). Pero no solamente la escuela pública, aunque lo público no se limita a lo estatal.

Se trata de modificar la cultura de un pueblo y para esto hace falta una revolución urgente: «Si queremos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: Para educar a un niño hace falta la tribu entera».<sup>2</sup> Similar planteamiento lo hace E. Tenti Fanfani: «el desafío actual consiste en subsumir el problema de la educación en el corazón de la cuestión social contemporánea» (E. Tenti Fanfani, 1997: 111).

Quedaría por definir lo qué es una comunidad democrática o mejor, qué es una cultura democrática, pues para vivir en democracia se requiere de ella:

Vivir una cultura democrática consiste en que cada uno de los ciudadanos que integran [...] pueden contribuir con asumir una práctica constante de la democracia en sus relaciones micro sociales, esto es impulsar en todo momento la construcción de nuevo contrato social basado en el reconocimiento de la igualdad social entre todos los ciudadanos/as, ejercicio pleno de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales y la realización de la equidad de género, región, generación, clase, etnia.<sup>3</sup>

Una cultura democrática implica la práctica esencial del respeto, el reconocimiento de la condición de iguales y una práctica participativa y deliberativa. La democracia resulta ser un bucle complejo y retroactivo: «los ciuda-

2. José Antonio Marina, *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel, 2004, 3a. ed., p. 9.

3. Holger Paúl Córdova, Julio Echeverría y César Montúfar, *Vive la ciudadanía y la democracia*, Quito, COINCIDE / UCE, 2006, p. 7.

danos producen la democracia que producen los ciudadanos» (E. Morin, 2006: 101). La democracia permite una rica relación individuo-sociedad, donde individuo y sociedad pueden ayudarse y regularse o controlarse mutuamente, reduciendo así el abuso de poder y mejorando las condiciones de vida.

El papel de las instituciones educativas en el aprendizaje de la convivencia democrática se justifica y se vuelve trascendental al entender su rol de mediador-transformador del estímulo emitido por el entorno y el organismo receptor:

Reuven Feuerstein afirma que el aprendizaje en los seres humanos es producto de dos formas de interacción, la primera y más universal se refiere a la exposición directa a los estímulos durante toda su vida, tal exposición produce cambios en el organismo que afectan su repertorio conductual y su orientación cognitiva. La segunda forma, consiste en la experiencia de aprendizaje mediado y radica en la manera en que el estímulo emitido por el entorno es transformado por un agente mediador, generalmente el padre, la madre, el educador, un familiar o cualquier otro adulto que interactúe con él (Reuven Feuerstein, citado en H. P. Córdova, J. Echeverría y C. Montufar, 2006: 26).

Efectivamente, de Vygotsky deducíamos que se aprende de la sociedad por exposición a ella, dejando que el estímulo-ejemplo fuera el único instrumento de aprendizaje; sin embargo, la mediación de un adulto competente, con el uso especialmente del instrumento del lenguaje, puede facilitar el aprendizaje crítico de valores, como los valores democráticos.

De esta manera, la escuela se ratifica como el mejor espacio para el aprendizaje de la democracia, especialmente cuando la sociedad se compromete a exponer a las nuevas generaciones estímulos y motivaciones para el desarrollo de relaciones democráticas y la escuela adopta una política educativa de mediación y práctica de una cultura de participación deliberativa de todos los actores y de respeto entre ellos.

## CULTURAS SUBALTERNAS Y MICROPOLÍTICAS ESCOLARES: EL MARCO EXPLICATIVO DE LA CONDUCTA HUMANA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

La cultura se refiere «al conjunto de significados, expectativas y comportamientos construidos socialmente a lo largo del tiempo y compartidos por un determinado grupo social, que facilitan, ordenan, limitan o potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, y las realizaciones individuales y colectivas» (Hoyle, citado por E. Castillo y C. Sánchez,

2002). Definida así la cultura se facilita comprender que la «La escuela es un espacio ecológico en el que interactúan culturas, unas propias, otras compartidas por la sociedad en general» (Ángel Pérez, citado por E. Castillo y C. Sánchez, 2002), interacción que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, la escuela puede reproducir la ideología dominante a través de *habitus* e ideología que irradian los grupos hegemónicos en la institución educativa y sociedad. Sin embargo, en el escenario escolar compiten diferentes *habitus*, lo cual permite que la escuela no solo sea reproductora de la cultura dominante, sino también recoja aspectos de otras culturas, y lo que es más, produzca su propia cultura escolar.

Hablar de «micropolítica escolar» es referirse «al conjunto de estrategias y recursos de autoridad e influencia utilizados por un individuo o grupo, en un contexto organizativo específico, para procurar satisfacción de sus intereses» (Hoyle, citado por E. Castillo y C. Sánchez, 2002). Desde esta perspectiva, las relaciones intraescolares y todos los procesos educativos son entendidos en su carácter político, en vez de neutrales; reconociendo que la escuela se orienta bajo una ideología pre-establecida y una pedagogía que condiciona todos los procesos al interior del centro educativo y que inclusive irradia su influencia al entorno del vecindario-comunidad.

Hay que reconocer que la vida en democracia conlleva el riesgo de conflicto: «Dewey propuso que la democracia supone un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada y de construcción intersubjetiva en la cual cada individuo pueda referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y acción a la propia» (E. Castillo y C. Sánchez, 2002). donde el conflicto fácilmente puede surgir como consecuencia de las diferencias ideológicas y culturales entre los actores sociales.

Educación para la autonomía y la democracia significa, en palabras de Funes «educar para la rebeldía» (Funes, 2000, citado por E. Castillo y C. Sánchez, 2002); pues en democracia no se acepta incondicionalmente la norma, mucho menos su práctica; sin embargo, esta rebeldía favorece la autoresponsabilización de sus actos y el ejercicio de la libertad.

Se deriva entonces que «es la cultura, en tanto producto de procesos históricos, la que verdaderamente regula el mundo social, más que las normas formales» (E. Castillo y C. Sánchez, 2002). De manera que, la cultura se convierte en el marco explicativo de la conducta humana en las instituciones escolares. Surge entonces la necesidad de introducir entre las culturas escolares que compiten la cultura escolar democrática para la institucionalización de los principios de convivencia democrática en la escuela.

El intento de comprensión del marco explicativo de la conducta de los/ las jóvenes dentro de las culturas de los adultos está conduciendo a la utilización del concepto de «culturas juveniles», que hacen referencia a «las maneras

en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos».<sup>4</sup>

Los grupos culturales juveniles se caracterizan especialmente por la constitución de unas identidades diferentes a la de la cultura hegemónica del medio, cuyo reconocimiento permitiría construir una visión más objetiva de tales grupos. Restrepo enfatiza que: «si conseguimos cambiar nuestras miradas, ciertamente estaremos en condiciones de acercarnos más a los grupos juveniles y reconocer desde ellos y ellas sus expresiones propias» (A. Restrepo Parra, 2000), con la posibilidad de superar el distanciamiento entre las culturas adulto-centristas y las juveniles de cada lugar y tiempo.

No se trata tampoco de ir al extremo opuesto y colocar en desventaja los aprendizajes académicos respecto de los aprendizajes sociales. Se trata de encontrar un equilibrio: «la enseñanza es una profesión maravillosa si podemos equilibrar las competencias técnicas con las sociales. De eso se trata, de articular la profesionalidad con un compromiso ético y social».<sup>5</sup>

## MICROESTRUCTURAS DE PODER EN LAS RELACIONES DE FUERZA: FOUCAULT

Quizá el mayor descubrimiento que realiza Michel Foucault es identificar que los cambios sociales no solamente se realizan desde el macro-poder, el poder Estatal; sino principalmente desde el micropoder local e institucional. Sin embargo, es obvio que las transformaciones sociales más profundas se logran mediante la superposición y cooperación de ambas transformaciones:

Una de las primeras cosas que deben comprenderse es que el poder no está localizado en el aparato de Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana. Si se consiguen modificar estas relaciones o hacer intolerables los efectos de poder que en ellas se propagan, se dificultará enormemente el funcionamiento de los aparatos de Estado.<sup>6</sup>

4. Carlex Feixa, citado por Adrián Restrepo Parra, «Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles», en *Pasos: Revista del Departamento Ecuménico de Investigaciones*, No. 93, San José, DEI, 2001.
5. Alicia Pintos, «Violencia en la escuela: compartiendo la búsqueda de soluciones», en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37, p. 59, 2005, en *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoie.org/rie37a00.htm>>. Consultado en junio de 2010.
6. Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. de la Piqueta, 1992, p. 108.

El poder reside en los cuerpos, se encuentra expuesto en ellos: «Cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana» (M. Foucault, 1992: 89).

El cuerpo es el medio en el cual se refleja la existencia del poder que controla y vigila, pero al mismo tiempo «emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder [...]. Y de golpe, aquello que hacía al poder fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado [...]. El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo» (Michel Foucault, 1992: 104).

Antes de emprender cualquier tarea transformadora de la sociedad, resulta necesaria la investigación de los mecanismos de poder: cómo se manifiestan en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos, en los juegos diarios de los niños y jóvenes, en los discursos y las sanciones de los adultos y sus explicaciones, en toda relación de fuerza. Luego de identificar los núcleos de poder, sus fortalezas y debilidades, «designar los núcleos, denunciarlos, hablar públicamente de ellos, es una lucha, [...] es una primera inversión del poder, es un primer paso en función de otras luchas contra el poder» (M. Foucault, 1992: 84).

El poder no es principalmente mantenimiento ni reproducción de las relaciones económicas sino ante todo una relación de fuerza. [...]El poder reprime la naturaleza, los instintos, a una clase, a los individuos. Si el poder es realmente un despliegue de una relación de fuerza [...]; entonces, ¿no debería ser analizado en términos de lucha, de enfrentamientos, de guerra? El poder es la guerra continuada con otros medios, [...]; es decir, que las relaciones de poder, se han instaurado bajo una determinada relación de fuerza establecida en un determinado momento, históricamente localizable de guerra. [...]Y si el poder político hace cesar la guerra, no es para suspender sus efectos; sino para reinscribir perpetuamente esta relación de fuerza, mediante una especie de guerra silenciosa, en el lenguaje, en las desigualdades y los cuerpos (M. Foucault, 1992: 135-136).

Es sobre el cuerpo, sobre sus movimientos, sus expresiones de anhelos y libertad, donde se manifiesta el poder y es allí donde se define el individuo, en el juego de las relaciones de poder, un poder que se está ejerciendo no solo desde la juridicidad del Estado, sino fundamentalmente en la cotidianidad de las relaciones de fuerza que tienen la huella de unas ricas prácticas de poder; por lo cual Foucault define al individuo social como «un producto de las relaciones de poder», donde la estrategia de la resistencia resulta ser un arma fundamental contrahegemónica.

En el caso ecuatoriano, Mauro Cerbino basado en Foucault afirma que el cuerpo juvenil es el escenario de las mediaciones simbólicas: «Si hay una categoría interpretativa que mejor sintetiza los saberes, los sentires, los valores y la visibilidad de las culturas juveniles, esta es el cuerpo. En ella se condensan e inscriben como una especie de mapa, todos los lugares significativos del recorrido performativo de los jóvenes».<sup>7</sup>

Buenaventura encuentra y con razón expone que la pedagogía del poder está vigente en la vida común (en el vecindario, en el aula, en el municipio y la oficina), de acuerdo con la cual: «en los diferentes escenarios de la cotidianidad, [...], se hacen presentes diferentes formas de poder (el saber, la fuerza, la riqueza) que son socializadas a través de la pedagogía del poder» (Buenaventura, 1995, citado por E. Castillo y C. Sánchez, 2002).

Coincidiendo, Bourdieu, Foucault y Buenaventura hablan de diversos campos donde se ejercita el poder, en un juego donde no está escrito el desenlace final; observando que los triunfadores del juego conquistan mayor libertad, mientras que los dominados por el poder la pierden.

Efectivamente, mientras la institución educativa no introduzca el ejercicio de un poder democratizador permitirá la vigencia del ejercicio de alguna forma de poder basado en la autoridad, en privilegios, en méritos o en la corrupción, favoreciendo la práctica de la inequidad y la sumisión.

## EDUCACIÓN EN VALORES: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA OPTIMIZACIÓN HUMANA

Para que la democracia opere se necesita una cultura democrática, que no se crea de la noche a la mañana. Los cambios culturales obedecen a ritmos lentos, a las pulsiones lentas de la cultura;<sup>8</sup> razón por la que no admite demora en su iniciación.

Hace falta renunciar a las tradicionales formas conductistas de premio-castigo de relación entre agentes educativos y dar paso a una educación basada en la auto-reflexión, en la generación de estímulos estructuradores de nuevas prácticas y en la confianza en las pequeñas acciones.

La educación para la democracia implica previamente crear «un clima

7. Mauro Cerbino, «Para una antropología del cuerpo juvenil», en Mauro Cerbino, Cinthia Chiriboga y Carlos Tutivén, *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad & género*, Quito, Abya-Yala, 2001, p. 57.
8. Entrevista a Roger Batra, «Para que la democracia opere hace falta una cultura», en *El Comercio*, 4 de noviembre de 2007, p. 34. R. Batra renombrado antropólogo mexicano, sociólogo y analista político.

institucional en las aulas y en otros espacios de la institución que valore la individualidad, respete las diferencias y forje identidad generacional».<sup>9</sup> En consecuencia, para el aprendizaje de valores democráticos se necesita de una plataforma de estímulos estructuradores de las nuevas prácticas de convivencia, partiendo de la creación de espacios para la reflexión y práctica de la cultura democrática.

Por desgracia, ha sido tradicionalmente minimizada la acción individual, desconociendo el verdadero poder transformador de la influencia sutil y el efecto impredecible del «vuelo de una mariposa». Afortunadamente, la *teoría del caos* está facilitando el cambio de esta concepción que puesta en práctica en el escenario social permitiría la revolución más profunda y pacífica de la humanidad.<sup>10</sup>

«Educar en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permita apreciar los valores»;<sup>11</sup> es decir, cuando el individuo logra regular su propio comportamiento de manera consistente y ante situaciones diversas, siendo la observación y la creación de situaciones los instrumentos más adecuados para su evaluación:

Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula; aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma; aprender una actitud (acción) significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante diferentes clases de situaciones, objetos, sucesos o personas.<sup>12</sup>

El aprendizaje de valores mejor se enmarca en la teoría de las posibilidades de optimización de sistemas humanos que considera que a través de la relación comunicativa y meta-comunicativa entre la persona y el medio es posible su perfeccionamiento. Generalmente, se han descuidado los factores internos, como la capacidad introyectiva y la proyectiva, que son las que en última instancia permiten arribar a órdenes consensuados y donde se evidencia

9. Juan Samaniego, *Proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005, p. 15.
10. John Briggs Y F. David Peat, *Las siete leyes del caos*, Nueva York, Grijalbo, 1999, p. 56-57. La influencia sutil es lo que cada uno de nosotros afirma, para bien o para mal, por nuestro modo de ser [...] Si nosotros somos genuinamente felices, positivos, reflexivos, colaboradores honestos, esto influye sutilmente en aquellos que nos rodean. [...] El poder positivo del efecto mariposa implica el reconocimiento de que cada individuo es un aspecto indivisible del todo, y que cada momento caótico del presente es un espejo del caos del futuro.
11. Miquel Martínez, «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», en Daniel Filmus, comp., *op. cit.*, p. 59.
12. Eliana López, *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*, Colombia, EDUTECA, 2004, en <www.eduteka.com>, p. 1, citada por H. P. Córdova, *op. cit.*, p. 28.

la capacidad creadora de los humanos. «Es urgente apostar por modelos de educación que procuren potenciar todas las dimensiones de la persona y, por lo tanto que presten un especial interés a las [...] dimensiones proyectiva e introyectiva de la persona»,<sup>13</sup> y no se limiten a las dimensiones del medio externo, como son la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, que se han basado preferentemente en la «eficiencia» que ofrece la optimización codificativa y adaptiva.

Martínez recomienda no olvidar, al menos tres aspectos del aprendizaje de valores democráticos, como garantía de crecimiento individual y colectivo en el vivir cotidiano: El cultivo de la autonomía personal, disponibilidad hacia el diálogo y el cultivo de la voluntad.<sup>14</sup>

Históricamente las morales han recurrido a la coacción social, a los sentimientos de culpa, la vergüenza y el control del súper ego, en definitiva a la pedagogía del temor y del terror, de los premios y castigos para imponer el «deber» como norma social. En todo caso, el factor era una fuerza coactiva, externa al individuo.

José Antonio Marina, basado en Kant, observa que las «ob-ligaciones son aquellos actos que nos ligan a un fin»;<sup>15</sup> es decir, son coacciones internas que nos enlazan a un objetivo, a una misión personal de elección propia. Por desgracia, las morales han perdido el carácter de creación social y aparecen convertidas en cosas, en forma de decretos sobrehumanos, perdiendo así el subjetivismo y la contextualidad histórica de su surgimiento.

Marina observa que Kant había encontrado la explicación correcta. Los valores se cimentan mejor como un acto soberano de la conciencia del sujeto y no como una imposición externa. Así,

si los preceptos morales están fuera del sujeto solo engancharán con la acción subjetiva por motivos poco de fiar: el miedo, el deseo, la patología sentimental,

13. «La primera, *optimización codificativa*, hace referencia a nuestras capacidades para captar información [...]. La segunda, *dimensión adaptativa*, hace referencia a la conducta y formas de proceder, a aquello que permite que la persona sea capaz de autoregular su comportamiento o forma de proceder, para adaptarse a patrones ya establecidos. La tercera, dimensión proyectiva, permite, además de adaptarse a estas normas externas, que la persona sea capaz de crear sus propias normas [...]. La cuarta, dimensión introyectiva, permite que la persona sea capaz de darse cuenta de que es ella misma quien está actuando», M. Martínez, *op. cit.*, p. 63.
14. «El cultivo de la autonomía personal y de todas las capacidades de la persona que le permiten resistir la presión colectiva e impedir la alienación de su conducta; la disponibilidad hacia el diálogo como la mejor forma, la única legítima, de abordar los conflictos y las diferencias en torno a aquellas cuestiones que no coincidimos; y el cultivo de aquellas disposiciones volitivas y emocionales de la persona que le permiten ponerse en el lugar del otro y perseverar a través de la constancia y el esfuerzo para aceptar y respetar la diferencia», *Ibid.*, p. 68.
15. José Antonio Marina, *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama, 2005, 6a. ed., p. 226.

[...]. Es urgente enlazar la moral con los sujetos que la hacen y la aceptan. Sin esta reconstrucción genealógica, los derechos y los deberes se reciben como imponentes osamentas de organismos muertos (J. A. Marina, 2005: 228).

Se trata entonces de que cada persona asuma una actitud legislativa constituyente, porque «cada vez que un ser humano se reconoce creador del orbe ético, renueva el pacto constituyente de nuestra dignidad humana» (J. A. Marina, 2005: 228), y adquiere por su propia decisión, un compromiso, una fuerza interna que le exhorta a respetar los deberes, porque son concebidos ante todo como derechos propios frente a la sociedad: «Yo soy legislador de mis derechos y he de aceptar irremediamente sus consecuencias, los deberes» (J. A. Marina, 2005: 229).

Sin embargo, no existen aún modelos perfectos de democracia a seguir, el camino está en construcción, solo nos acompaña la precaria certeza popperiana de que: «Todos los seres vivos van a la búsqueda de un mundo mejor»,<sup>16</sup> certeza que «a los humanos no nos permite sustraernos ni a la desesperanza ni a la esperanza» (E. Morin, E. Ciurana y R. Morata, 2002: 102), sino apasionarnos por la apuesta afirmativa: una sociedad equitativa, solidaria, respetuosa del medio social y natural.

La valentía es la síntesis de lo real y lo ideal,<sup>17</sup> y siendo la realidad social –la necesidad de cambio, y el ideal social– una mejor sociedad, la valentía tiene la palabra, usted tiene la palabra.

No existe una ley del desarrollo que obligue a los humanos a transitar por unos caminos determinados y señalados por alguien. Así como la creación ética, las relaciones interpersonales, interinstitucionales e interestatales son creaciones humanas que están esperando su mejor momento para la creación de un nuevo y más equitativo orden planetario.

## PAUTAS PARA LA EMANCIPACIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN. LA CONDICIÓN HUMANA

Parece ser que el conformismo es un logro de la ideología dominante a pesar de la innegable necesidad de cambio social. Tanto en las sociedades capitalistas como en las socialistas las personas anclaron sus miradas en la satisfacción de sus necesidades materiales y se dejaron absorber por el consu-

16. Karl Popper, *En busca de un mundo mejor*, Barcelona, Paidós, 2003, p. 9.

17. José Antonio Marina, *Anatomía del miedo, un tratado sobre la valentía*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2007, p. 226.

mismo, convirtiendo las zonas urbanas en masas de la indiferencia y del sin sentido de la vida, donde se pasea la violencia. Fromm, refiriéndose al capitalismo moderno describe:

El hombre moderno está enajenado de sí mismo, de sus semejantes y de su naturaleza [...] Las relaciones humanas son esencialmente las de autómatas enajenados, en las que cada una basa su seguridad en mantenerse cerca del rebaño y en no diferir en el pensamiento, el sentimiento o la acción. [...] todos permanecen tremendamente solos, invadidos por el profundo sentimiento de inseguridad, de angustia y de culpa que surge siempre que es imposible superar la separatividad humana (E. Fromm, 1959: 86).

Tiene sentido la explicación de la condición humana que descubre E. Fromm: derivada de su libertad, el hombre desde que nace sufre de un inmenso sentimiento de *separatividad*, que es el origen de todas las angustias. En el aprendizaje de sus relaciones con sus congéneres, lo único que apenas moldea su libertad es el sentimiento de vergüenza y de culpa, como un ligero mecanismo que permite corregir su accionar. Resulta lógico pensar que «la necesidad más profunda del hombre es entonces, la necesidad de superar su separatividad, de abandonar la prisión de su soledad. [...] La solución plena está en el logro de la unión interpersonal, la fusión con otra persona, en el *amor*» (E. Fromm, 1959: 20-27).

De manera similar, Jean-Jacques Rousseau encuentra precisamente en la debilidad humana la posibilidad única de su felicidad, y esta es a través del amor: «Es la debilidad del hombre lo que le hace sociable; son nuestras comunes miserias las que las que inclinan nuestros corazones a la humanidad. [...] Así de nuestra misma deficiencia nace nuestra frágil dicha. [...] Yo no concibo que quien no tiene necesidad de nada pueda amar algo y no concibo que quien no ame nada pueda ser feliz».<sup>18</sup>

Rousseau encuentra que es la necesidad la que nos induce a ser sociales, como único camino razonable para ser felices.

Fromm aclara que «ese deseo de fusión interpersonal es el impulso más poderoso que existe en el hombre», pero se trata del amor como solución madura al problema de la existencia, del amor cuya principal característica es «dar»; donde dar es la más alta expresión de potencia personal, y por lo tanto de felicidad. La falta de logro de este poderoso impulso significa la destrucción de sí mismo o de los demás, que es el estado normal en una sociedad basada en el egocentrismo.

18. Jean-Jacques Rousseau, «Emilio, o De la educación», citado por F. Savater, *Ética...*, p. 59.

El filósofo Spinoza, haciendo uso de un riguroso razonamiento, deduce que una persona que use la razón, buscará conservar su propio ser, para lo cual no hay nada mejor que «concordar todos en todas las cosas»; lo que implica que la mejor garantía de conservación de su propio ser es la conservación de todos por vía de la concordancia. Es decir, partiendo de la naturaleza humana de buscar su utilidad personal, mediante la razón se llega a la utilidad colectiva. Dicho de otra manera, siguiendo a Spinoza se concluye que «únicamente los hombres que no se guían por la razón pueden desear para los demás lo que no apetecen para sí», y esto les resta dignidad:

Como la razón no exige nada que sea contrario a la naturaleza, exige, por consiguiente que cada cual se ame a sí mismo, busque su utilidad propia – lo que realmente le sea útil–, apetezca todo aquello que conduce realmente al hombre a una perfección mayor y, en términos absolutos, que cada cual se esfuerce cuanto está en su mano por conservar su ser. [...]. Y así, nada es más útil al hombre que el hombre; quiero decir que nada pueden desear los hombres que sea mejor para la conservación de sus ser que el concordar todos en todas las cosas, de suerte que las almas de todos formen como una sola alma, y sus cuerpos como un solo cuerpo, esforzándose todos a la vez, cuanto puedan, en conservar su ser, y buscando todas a una la común utilidad, de donde se sigue que los hombres que se guían por la razón, es decir los hombres que buscan su utilidad bajo la guía de la razón, no apetecen para sí nada que no deseen para los demás hombres, y, por ello, son justos, dignos de confianza y honestos.<sup>19</sup>

La humanidad, en resumen ha venido luchando contra la barbarie desde posiciones místicas hasta filosóficas y científicas. Lo importante está en apropiarse de la esencia o condición humana: somos seres libres, que utilizamos el recurso de la razón para garantizar nuestra propia existencia mediante la herramienta del pensamiento-lenguaje, y los humanos que se guían por la razón finalmente encuentran que el amor es la única solución aceptable al problema de la existencia humana. Está en nuestra propia naturaleza humana la posibilidad de encontrar la respuesta para un accionar social coherente con la conservación de su propio ser y de su propia vida, y buscando el bien propio encontraremos que el bien común es el camino más satisfactorio, lo cual significa en su grado más alto, descubrir que somos seres sociables y amorosos.

En consecuencia, cada una de nuestras acciones en relación con los demás y con la naturaleza, cada proyecto educativo o político, debe ser una manifestación de ese amor como respuesta al problema de la existencia. La tarea de la educación es posibilitar que los humanos aprendamos a hacer buen

19. Spinoza, *Ética*, citado por F. Savater, *Ética...*

uso de la razón y el pensamiento; tarea altamente difícil porque el error acecha a la mente humana.

El problema subsiste porque «nuestros sistemas de ideas –teorías, doctrinas, ideologías no solo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos» (E. Morin, 2006: 25).

Todas las culturas incluyendo la occidental tienen prácticas razonables, pero también están sujetas al mito, la creencia, al dogma, la ilusión; lo cual implica estar sujetas a la irracionalidad y a la defensa y encubrimiento de la irracionalidad que se expresa en la resistencia a reconocer el error practicado. E. Morin advierte que la mente necesita del control del entorno para poder retornar a la actividad racional; es decir se requiere estar abierto a todo tipo de control externo e interno, a todo tipo de crítica y autocrítica. La naturaleza y la sociedad son fuentes necesarias para la recuperación de la racionalidad.

Desde la misma antigüedad ha surgido con fuerza y sensibilidad la identidad humana. El escritor Latino Terencio en el siglo II antes de nuestra Era expresaba a través de uno de sus personajes: «soy humano, nada de lo que es humano me es extraño», y Morin confirma en el siglo XXI anotando que «la humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y cada uno» (E. Morin, 2006: 107). Somos seres cósmicos, pero nuestra realización ante todo es terrenal. La Tierra es nuestra nave y a su viaje hay que restarle incertidumbre poniendo un rumbo firme a la humanidad.

Desde otro lado, la teoría de Bourdieu, escapando a concepciones deterministas, permite entender que los procesos de cambio social son posibles, pues se deciden en el campo de las relaciones sociales objetivas, más allá de las estructuras existentes, en favor de los que ejercen el poder con mejores estrategias.

Para el cambio social no se requiere del simple posicionamiento político, ni de ser parte de las reglas de juego existentes; pues estas corresponden a estrategias donde los sometedores tienen la batalla ganada. Hace falta la invención creativa de estrategias para los campos donde el poder no es experimentado. «A las grandes técnicas nuevas de poder debe oponerse una politización que tendrá formas nuevas»; es decir, «están por inventarse las estrategias que permitirán a la vez modificar estas relaciones de fuerza y coordinarlas de forma tal que esta modificación sea posible y se inscriba en la realidad» (M. Foucault, 1992: 159).

El hombre moderno, emergiendo de la sociedad pre-individualista, no ha conquistado la libertad en el sentido positivo de su realización individual, más bien se ha exiliado en la indiferencia, en el aislamiento. «Tal aislamiento le resulta insoportable, y la alternativa que se le ofrece es la de rehuir la responsabilidad de esta libertad positiva»,<sup>20</sup> hacia un nuevo sometimiento. Cabe referir entonces la necesidad de romper las ataduras que le mantienen en la

20. Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1965, p. 24.

soledad y lanzarse a la acción, pues «el cambio está en la acción, que cambia nuestros sentimientos, que cambia nuestras acciones, que cambia nuestro entorno, que cambia» (J. A. Marina, 2007: 237). La puesta en marcha de acciones desata una espiral de cambios, que incrementa conocimientos, experiencias y coraje, hasta enfrentar el proyecto más prodigioso: la liberación y su pareja dual, la responsabilidad.

Además, las propuestas de transformaciones sociales basadas en la cultura deben considerar la orientación ofrecida por José Sánchez-Parga: «únicamente cuando la identidad y la alteridad son pensadas y vividas en cuanto relativas, y entre ellas se establece un equilibrio y complementariedad, que mutuamente se refuerzan y se proporcionan sentido; es decir se convierten en productoras de cultura» (J. Sánchez-Parga, 2005: 357), pues el conocimiento mutuo y la convivencia orientada facilitan experimentar la transformación deseada. En consecuencia, los dramas de la alteridad como la intolerancia, pueden ser superados en la medida de que los grupos «diferentes» tengan la oportunidad de convivencias cercanas y sus identidades se planteen de forma complementaria y no opuesta.

Finalmente, conociendo la resistencia social que se ha generado alrededor del planteamiento de la emancipación humana por vía educativa, considero necesario reforzar esta iniciativa desde otras fuentes. Resulta que la Ilustración fue un movimiento filosófico muy anterior al de la «Escuela de Frankfurt», que pretendía la emancipación humana por vía del conocimiento. Su máxima (E. Kant, 1785) era «atrévete a ser libre, y respeta la libertad y autonomía de los demás; pues la dignidad del hombre está en su libertad, y en su respeto de las creencias autónomas y responsables de los demás, especialmente si estas difieren mucho de las de uno» (K. Popper, 2003: 180).

Desde la época de la Ilustración (siglo XVIII) ya se propugnaba la auto-emancipación por el conocimiento, claro está que esta visión partía de un llamado a la valentía, «Ten el valor de servirte de tu propia razón para liberarte de la esclavitud de las ideas, sin esperar que otro sea el que te guíe en este camino». K. Popper coincide y complementa la idea de emancipación de los pensamientos propios y ajenos, mediante la práctica de una severa crítica, al momento en que pone distancia con el relativismo posmodernista de la sociedad actual:

En nuestra gran tarea histórica de crear una sociedad pluralista y libre, y con ella un marco social para el progreso del conocimiento y la auto-emancipación por el conocimiento, no hay nada más vital que ser capaces de considerar críticamente nuestras ideas; sin volvernos emperero relativistas o escépticos, y sin perder el valor y la resolución de luchar por nuestras convicciones, aun cuando constatemos que estas convicciones siempre están sujetas a corrección, y que solo corrigiéndolas podremos librarnos del error, capacitándonos a sí mismos para progresar en el conocimiento (K. Popper, 2003: 195).

Luchar contra la ceguera, la ilusión, el error y toda forma de ocultamiento u oscurecimiento de la verdad es tarea liberadora, emancipadora de la educación, y claro está, es también responsabilidad personal liberarse de las ideologías que atan nuestros pensamientos y acciones. La tarea liberadora de la educación incluye desarrollar la capacidad de discernimiento para develar las no verdades que se muestran ocultas y que nos esclavizan.

*No te preocupes de la finalidad de tu amor. El amor lleva en sí mismo su finalidad. No lo juzgues incompleto si no responden a tus ternuras; el amor lleva en sí mismo su propia plenitud. Siempre que haya un vacío en tu vida, llénalo de amor.*

Amado Nervo

*Donde hay amor, hay vida.*

Mahatma Gandhi

# Conclusiones

La educación es un fenómeno psicosocial complejo y mediado, determinante para el individuo y la sociedad. Es social por su origen colectivo, psíquico por el necesario proceso de internalización mental, y determinante porque la educación es la constructora del individuo social, lo cual se logra a través de la mediación pedagógica con la intervención de adultos competentes.

Para el desarrollo del intelecto y del comportamiento del individuo es condición necesaria la contribución del entorno social en calidad de mediador a través del uso y apropiación de instrumentos culturales que se convierten en sus extensiones personales y que terminan por desarrollar los sistemas de funciones psíquicas superiores (como la lengua, el pensamiento abstracto, el comportamiento, la conciencia). Bajo esta premisa, resulta fundamental que los centros de educación aseguren una mediación semiótica socialmente significativa. Si la génesis del funcionamiento intrapsíquico de la persona son las relaciones intersíquicas, hay que cuidar de estas.

Se justifica la necesidad de escolaridad y de la existencia de la escuela como institución educativa cuya función es la de provocar una mediación, social e históricamente significativa; de manera que promueva el desarrollo intelectual y del comportamiento autocontrolado del estudiante. Si el pensamiento y el comportamiento tienen su origen en las interrelaciones sociales y culturales, la mediación pedagógica es el puente entre ellos, mediante el uso de instrumentos culturales y emocionales que motivan la atención guiada y comprensión para construir los aprendizajes y el desarrollo personal. La educación necesita ser la posibilidad de mediación social que rescate al humano del determinismo social y biológico.

Para que la educación sea productora de cultura se necesita de que la mediación sociocultural no abandone a la influencia determinista del medio social, sino que intervenga de forma consciente y oportuna (en la zona de desarrollo próximo) y acompañe a una práctica social ejemplar con el instrumento del lenguaje para provocar una mediación más reflexiva y profunda, que permita una interiorización crítica y convierta las prácticas sociales en práctica de principios éticos, modificando de forma permanente la función psíquica del comportamiento. Así se podrá incidir sobre los *habitus* adquiridos y construir un poder simbólico con menos prejuicios, menos patologías y distorsiones so-

ciales e ideológicas; de otra manera, la influencia del medio social sin mediación alguna en el aprendizaje de comportamientos y valores provocaría una típica reproducción cultural o inclusive, una mayor degradación social.

De la teoría de la génesis social del comportamiento personal se advierte que no se aprenden comportamientos que no son practicados por las generaciones adultas o al menos se comprometan estas a practicarlos paralelamente a la práctica y reflexión de las comunidades educativas. De allí que para el cambio de práctica de valores se requiere de una amplia participación social y de un liderazgo político que le oriente.

Se evidencia que el principal instrumento de medicación social para el aprendizaje de comportamientos es la práctica social, formándose un bucle retroactivo entre sociedad y práctica, que va desde la sociedad adulta a las nuevas generaciones: «La sociedad aprende los valores que practica la sociedad». Es decir que las prácticas sociales son interiorizadas por el individuo de forma inconsciente o poco reflexiva; pues el lenguaje como instrumento de mediación prácticamente está ausente en este tipo de aprendizajes.

Cabe no olvidar por parte de los adultos que nosotros somos responsables de nuestros propios actos y de la inminente construcción social que ellos provocan, pues con nuestros comportamientos sociales estamos autorizando (programando) los comportamientos personales de quienes nos rodean.

La calidad de la educación dependerá de la orientación de la incidencia social, de la calidad de mediación pedagógica (uso de instrumentos culturales), y de la capacidad de interiorización personal; donde la práctica social es la base material de la conciencia personal. A una educación que incida únicamente en las inteligencias académicas le hace falta el alma de la educación, la parte formativa del currículo, la de la inteligencia emocional, la de la lucidez mental y de las facultades espirituales; sin las que no podría haber calidad humana, y en consecuencia, tampoco calidad educativa.

Dos son los rumbos de que dispone la sociedad para intervenir en la cultura y mejorar el comportamiento humano: por un lado un trabajo social que comprometa a todo el entorno social a exponer las mejores prácticas culturales, y por otro lado un trabajo psicológico que busque en acto soberano de coerción interna renovar el pacto de la dignidad humana en cada individuo. Resulta así que la sociología como ciencia del comportamiento de los grupos humanos y la psicología como ciencia del comportamiento personal se unen para garantizar la emergencia de la especie humana en el nivel antropológico que corresponde a una relación interdependiente de colaboración dentro de la triplete individuo-sociedad-especie.

Desde las observaciones realizadas, cabe matizar la tesis de la reproducción social y cultural. De acuerdo con la presente investigación etnográfica, la escuela tiende a reproducir la «cultura adulta» del entorno, a pesar de la presencia antagónica de algunas culturas emergentes en la institución, como las

culturas juveniles de los estudiantes y las culturas no hegemónicas de algunos docentes y padres de familia. Entre reproducción cultural o nueva producción cultural se desata una lucha cuyos resultados dependerán de las estrategias y acciones emprendidas por las microculturas escolares existentes.

La reproducción de la cultura hegemónica en el ámbito escolar se ha manifestado en la presencia de distorsiones de las relaciones sociales de género, en el uso indebido del poder y manipulación de los ingenuos en las prácticas electorales, en la vigencia del *habitus* de la «la viveza criolla», en el egocentrismo como lectura de la imposibilidad del cambio social de forma colectiva, en la búsqueda de privilegios y la práctica de la violencia.

Desde la investigación de campo se ha observado el *adultocentrismo* como expresión cultural de que el adulto es el único llamado a decidir sobre el presente y el futuro de infantes y jóvenes, como también la ideología dominante del *pensamiento empresarial* de corte neoliberal, que da prioridad a lo disciplinario y lo académico en detrimento de la formación humana, que representan graves distorsiones reproductivas de la cultura en el ámbito de la educación y conducen a la arbitrariedad de una educación reduccionista y represiva, y por tanto son expresión de la violencia simbólica, física y psíquica.

En la escolaridad se vive aún una cultura marcial que se ha anidado en las prácticas escolares en «formaciones y marchas» y eventos cívicos, distorsión que induce a considerar que «únicamente lo militar es cívico», desestimando las posibilidades de construir el civismo desde la sociedad civil. Pero, el pensamiento militarizado escolar subsiste desde el mismo Ministerio de Educación hasta todas sus instituciones de rango inferior, donde se mantiene un estilo jerarquizado de organización, que impide cualquier actitud crítica o reflexiva, y por tanto imposibilita la democratización de sus estructuras y prácticas de convivencia. Hará falta que la escuela y la sociedad civil recupere para sí el derecho a crear representaciones cívicas y democráticas, alejándose de la sombra del militarismo y de la organización verticalista jerarquizada.

En el campo de la ideología curricular no explícita es donde cobra vitalidad la reproducción cultural a través de las microestructuras de poder de la familia, los profesores y los propios estudiantes, que ya desde temprana edad han asimilado como naturales y necesarias algunas modalidades de las estructuras en uso. De la vigencia de una ideología teórica y de unas ideologías prácticas sobre el currículo escolar resulta un juego específico que caracteriza el estilo de las relaciones sociales de cada institución educativa, cuya influencia irradia al entorno, también para ser reproducidas. Se dirá entonces que la sociedad utiliza la escuela para reproducir la cultura que reproduce la sociedad, formando un bucle espiral «sociedad-escuela».

La escuela vive en permanente manifestación del conflicto inter-generacional y en una riqueza de formas de resistencia al orden instituido, indicios

de la necesidad de transformación de las estructuras intraescolares y sociales, pues son portadoras de tendencias de redistribución del poder escolar hacia su optimización. La escuela puede abrirse al análisis de las expresiones de resistencia estudiantil y generar estrategias que conlleven a prácticas contra-hegemónicas, sin desconocer el principio de autoridad que debe estar sustentado desde el conocimiento y las virtudes que practica, por un lado, y desde la ética de la igualdad y el respeto entre congéneres, por otro.

La escuela mantiene el autoritarismo como justificativo del ordenamiento institucional; en consecuencia la educación sigue siendo una «relación de fuerza», cuando en realidad no necesitaría serlo. La presente investigación ha mostrado que es factible la construcción de hábitos de respeto y responsabilidad a partir de la estrategia del afecto, es decir del desarrollo de las inteligencias emocionales.

Pero el poder no se encuentra únicamente centralizado en la autoridad superior, sino diseminado en microestructuras, formando redes de control a todo nivel, así en el Estado como en la escuela. De allí, la gran oportunidad que se le ofrece al trabajo cultural, como generador de transformación cultural y social. La escuela debe orientar sus instrumentos culturales hacia la emancipación humana y la conformación de redes de biopoder con visión colectiva y democrática.

El problema de la educación y la democracia deben convertirse en prioridad política de todas las instituciones educativas, culturales y políticas del país, siendo las estrategias imprescindibles: la apertura a un gran debate permanente entre todos los agentes educativos y la sociedad misma, y una movilización social general que articule los diversos estímulos desde el entorno hacia la escuela y viceversa.

Es fundamental planificar estrategias creativas con suficiente tiempo de duración para el conocimiento propio y mutuo, y el fortalecimiento de la identidad, para evitar la alienación cultural e incrementar la confianza en sí mismos. Con este fin, se debe incorporar las llamadas actividades extra-curriculares; es decir, convertir la escuela en un escenario cultural. El objetivo es permitir *conscientemente que la cultura asuma su rol regulador de la actividad escolar como recurso y método*, como medio y fin del aprendizaje social.

El abandono o la sobreprotección de infantes o jóvenes, practicados de manera persistente por sus padres, dificultan el desarrollo de inteligencias académicas y emocionales. Además, para el inicio de la escolaridad, algunos/as estudiantes ya dan muestras del condicionamiento al trato represivo como una carga psicológica que le hereda la familia y la sociedad. En tales casos, la disfunción familiar y la estructura del *habitus* de la represión obstaculizan a los/las estudiantes la adquisición de competencias socioafectivas.

El ejercicio de la política estudiantil es un claro ejemplo de reproducción cultural de lo peor de la sociedad adulta; pues los/las estudiantes recrean campañas electorales demagógicas y violentas. Adicionalmente, los representantes ministeriales vienen propiciando la despolitización del liderazgo juvenil, manipulando los procesos electorales, impidiendo a los estudiantes convertirse en actores de su propia realidad e involucrarse creativamente en los problemas que les afecta. En definitiva, se constata el temor y la falta de confianza en la participación estudiantil, lo cual aporta a la indiferencia política actual.

Las viejas estructuras de liderazgo estudiantil están caducas. Los/las estudiantes requieren de una estructura que sirva para mediar y limitar el abuso del poder en el aula, en el centro educativo y la sociedad, como también para desarrollar sus propias expresiones socioculturales. Su involucramiento en proyectos escolares y comunitarios, y su presencia en los organismos de decisión resultan ser una verdadera escuela de la participación democrática.

La violencia forma una cadena reproductiva cuyo origen generalmente es la familia. Cuando la acción agresora es suficientemente prolongada logra convertir la energía psíquica de la represión en energía psíquica de la agresión, la que encontrará condiciones para manifestarse y reproducirse.

Pretender explicarse el fenómeno social del acoso entre pares, desde el comportamiento psicológico individual es disimular la verdadera causa del problema. El acoso es una de las manifestaciones más antiguas y difundidas de la reproducción de la violencia social del mundo de los adultos. Como ya se explicó, las funciones psicológicas superiores del hombre como la inteligencia, el comportamiento y la conciencia tienen origen en la sociedad a la que se pertenece; pero no se trata de una copia psíquica, sino que a través de complejas formas de internalización la violencia objetiva social toma forma subjetiva interna, que en este caso desemboca en el casi imperceptible, pero aniquilante, acoso.

Unos grupos escolares se van convirtiendo en sometedores y otros en sumisos, actitudes que requieren ser tratadas mediante la intervención escolar oportuna e inmediata. Estas distorsiones en las relaciones conducen a la pérdida del deseo de poder, de vivir incluso y por su puesto de participación democrática. Tal nivel de reproducción de la violencia social adulta en niños y jóvenes justificaría una inmediata reorientación de la misión educativa, a fin de que el problema sea enfrentado no como casos aislados de perversión juvenil, sino como deficiencia de medicación docente en la comunidad escolar frente al incremento de la práctica y difusión de la violencia social.

Muchos jóvenes perciben el «poder» como ambición, peligro, desgracia, e incluso muerte y perversión. El poder para ellos es algo no deseable, por lo tanto no lo desean y hasta lo temen. Luego de esta renuncia, su conciencia es fácilmente invadida por modelos fanatizados que suplantán su personalidad.

Así, la pérdida del deseo de poder y libertad es la puerta de ingreso a cualquier dogma y fanatismo de cualquier origen.

Desde otro lado, los estudiantes agresores promueven ambientes de desconocimiento de la autoridad y del líder, pues el clima propicio para el abuso y la agresión es la anarquía. Es allí donde logran impunidad para sus actos lúdico-violentos y donde mejor prosperan sus redes de poder, atemorizando y conquistando una cadena de colaboradores sumisos.

Hay que observar que los sometidos muestran la expectativa de que las autoridades intervengan resarcando la intimidación que los agresores han provocado en ellos. De no cumplirse esta expectativa, los intimidados se convierten en sometidos permanentes, perdiendo toda confianza en la autoridad y en la justicia social.

Frente a esto, ¿acaso a la educación le queda otra opción que asumir como prioridad la terrenal responsabilidad de provocar en las nuevas generaciones el aprendizaje de vínculos afectivos con la sociedad, de promover el des-aprendizaje de la violencia y del aislamiento social?

Los maestros deben aprender a diferenciar entre disciplina y motivación. Mientras la disciplina sea imposición desde alguna autoridad externa, esta implica usurpación de la libertad y fácilmente cae en el abuso de poder. La motivación es autoridad interna, es expresión ética del deber ser, es deseo de auto-determinación; es decir el preludio de la conquista de la libertad y la felicidad.

La condición de dignidad humana exige que la educación opere en el ámbito de la motivación, puesto que se impone disciplina para someter, modelar a su antojo comportamientos de intereses aún ajenos y dudosos, toda vez que arbitrarios. Si se educa en la motivación, no hace falta disciplinar ni vigilar, pues la actitud ética es superior a cualquier norma.

El aprendizaje inicia el día en que el estudiante acepta como tal a su maestro, y este es un triunfo del afecto, sobre las tirantes relaciones de poder en el aula. A partir de las relaciones afectivas alcanzadas se vuelven crebles las motivaciones esbozadas por el docente.

Caben finalmente las siguientes inferencias que conformarán una propuesta para transformar la educación en colaboradora de la liberación humana.

Más que nunca el mundo necesita de la educación, como el principal instrumento de auto-transformación humana para lograr disminuir la incertidumbre sobre la paz social y mundial, y la supervivencia de la especie humana, especialmente cuando la población mundial ha sobrepasado de la mitad de la capacidad planetaria y las condiciones del medio ambiente agudizan la fragilidad de la vida sobre la Tierra. El trabajo de la educación es preparar las condiciones psicológicas para la propia existencia humana, y el trabajo de los políticos es preparar las condiciones sociales, jurídicas y materiales para su existencia con equidad y paz, a nivel de sus propias comunidades y de la comunidad planetaria.

Si la educación ha padecido de graves reduccionismos que la limitan erróneamente a lo utilitario de lo académico e históricamente ha sido aprovechada por los grupos sociales que detentan el poder, es precisamente para reforzar el poder y dominio sobre los sometidos, y porque los mismos docentes han permanecido irreflexivamente inconscientes de esta realidad social, evidentemente porque se trata del poder simbólico, que encubriendo su relación de fuerza logra invisibilizarse a los ojos de sus víctimas. En consecuencia, previamente será necesario un profundo trabajo de develamiento de las distorsiones sociales de las que son portadores los docentes, así como una minuciosa tamización de los contenidos curriculares que esconden o legitiman las inequidades y falsedades; de manera que la escuela por fin pueda iniciar su labor de constructora de identidades democráticas, liberadas de mitos y prejuicios, y empoderadas de sus capacidades emancipadoras.

La escuela no es condenable porque sea reproductora de cultura, es condenable porque la cultura que reproduce facilita el mantenimiento de las relaciones de poder favorables a los grupos hegemónicos. Se requiere entonces, liberar la institución escolar del sometimiento ideológico y recuperarla para una producción cultural éticamente sustentable.

El problema del currículo hay que ubicarlo entre la teoría que orienta los fines de la educación y la práctica que enfrenta el hecho de educar; pero teoría y práctica están regidas por ideologías y *habitus* adquiridos en sociedad, que son los que en última instancia gobiernan las prácticas escolares y sociales. En consecuencia, las soluciones del problema del currículo deberían ubicarse entre las ideologías y los *habitus* vigentes en la institución escolar; de lo que se deriva que, para que la educación se convierta en escuela de la democracia se requiere de la introducción y vigencia del respeto a la alteridad en el currículo escolar, acompañadas de prácticas pedagógicas que permitan la superación de *habitus* reproductores de distorsiones del funcionamiento social.

En el fondo, el problema del currículo radica en limitarlo a su visión utilitarista y en confiar la formación humana únicamente a la arbitrariedad del ejercicio de las prácticas sociales en calidad de único instrumento de mediación, lo que implica abandonar a las nuevas generaciones al determinismo de la reproducción sociocultural, a la formación de *habitus* de que reeditan la ley de la selva. La solución del problema de la educación pasa por ampliarla a una cosmovisión planetaria del hombre y comprometerla con una intensa renovación cultural, donde el instrumento del lenguaje sirva para una profunda mediación pedagógica, que construya en conjunto con las nuevas generaciones una teoría social sustentada en la ideología de la ética humana y una cultura que convierta las prácticas sociales en conquista de la esencia humana.

Las ideologías son sistemas de referencia socialmente construidos para modelar las cosmovisiones sobre la vida social y la realidad misma, donde las

representaciones dominantes ejercen su supremacía y control social a través de las instituciones del sistema educativo. Los recursos culturales logran así encubrir las relaciones de fuerza implícitas en el ejercicio del poder opresor.

Toda persona actúa en su entorno bajo la influencia sutil de algunas ideologías. Si la función de la ideología es modelar los pensamientos para la incidir en la realidad social, es función de la educación colaborar con la construcción de modelos ideológicos que promuevan el amor a la vida y a la libertad, y estilos de convivencia no violenta, equitativa y solidaria. De no hacerlo consciente e intencionalmente, la escuela continuaría reproduciendo modelos ideológicos que ocultan o legitiman las distorsiones sociales existentes. Sin embargo, hay que tener la precaución de que para su definición ideológica, la escuela se sustente en principios éticos y no en dogmas de políticas partidistas o religiosas; pues de lo que se trata es de liberar al mundo, impidiendo su caída en cualquier forma de fundamentalismo y facilitar su cohesión hacia una cultura planetaria.

Se justifica plenamente que para la construcción de relaciones democráticas en la escuela deben modificarse los sistemas de referencia ideológicos, que actualmente están basados en el egocentrismo, los privilegios y el uso de poder en las relaciones humanas y educativas; de manera que las nuevas relaciones de alteridad sean construidas a partir de la complementariedad y unidad planetaria en la diversidad. No es en el distanciamiento, sino en la interacción respetuosa entre individuos como se construye una nueva cultura, y precisamente será la democracia, el mutuo control entre individuo y sociedad, la que mejor garantice la paz y la supervivencia de la especie humana.

En consecuencia, lo primero que debe lograr la educación es la comprensión de lo que se ha llamado «condición o esencia humana», reconociendo la necesidad de un armonioso desarrollo de nuestra triple naturaleza de seres biológicos, sociales y espirituales.

En estas condiciones, lo fundamental es no perder la racionalidad de su pensamiento y acción, pues esta le conducirá a la única solución satisfactoria del problema universal de la existencia humana que es la cooperación mutua y en última instancia, la manifestación afectiva y amorosa hacia los otros. Únicamente partiendo de esta naturaleza humana amorosa, no excluyente sino integradora se podrán construir proyectos sociales fiables, con ética y dignidad humanas. Cualquier forma de sectarismo, por fallar a la misma naturaleza del hombre, está condenada al fracaso.

Pero no se puede aprehender la condición humana si se continúa utilizando la artificialidad de métodos conductistas, que implican el uso del poder en las relaciones educativas. Para educar en la condición humana, no hay que perder la condición humana, sino que hay que apropiarse de ella, y en una relación totalmente cultural ir tejiendo los nuevos significados y construyendo las

nuevas prácticas sociales que configurarán la nueva cultura, en un proceso consensual que elimine la arbitrariedad cultural y por lo tanto la violencia simbólica. Es decir, en la nueva educación, la cultura es medio y fin de la educación, es recurso y objeto; pues el aprendizaje surge de un bucle retroactivo entre mente y cultura, ya que la cultura suscita la mente que a su vez modifica la cultura, como concibe Edgar Morin. En este proceso dialéctico las técnicas de la educación deben supeditarse a la cultura y a la naturaleza de la esencia humana.

El aprendizaje de la condición humana exige la presencia de áreas sociales del saber y del lenguaje materno en el currículo. En un currículo liberador deberá integrarse la filosofía, la ética, elementos de sociología y psicología, elementos de antropología y biología humana, entre otras; donde el dominio del lenguaje materno y el estudio de obras literarias de significado universal juegan un papel trascendental para la comprensión de la esencia humana; pues no existe lenguaje más profundo que el lenguaje afectivo materno.

La lucha más significativa de la educación es la lucha contra las prácticas sociales y educacionales plagadas de distorsiones que ocultan privilegios, delatan abuso de poder y reclaman continuidad de la inequidad y de la violencia contra los demás, incluida la naturaleza. Se infiere entonces que en la nueva educación la confrontación con los *habitus* de las distorsiones sociales debe ser implacable, pero también llenos de condición humana: tolerancia, no violencia, amor; pues «yo soy el «otro» en los ojos de los otros, y la tolerancia que deseo para mis errores debo aceptar para los errores de los demás», siguiendo a un pensamiento de Gandhi.

Adicionalmente, las prácticas deshumanizadas deben ser sustituidas por otras más humanizadas. Es decir, mediante la puesta en marcha de todas las dimensiones de optimización humana los colectivos de estudiantes orientados por sus maestros deberán desplegar toda su creatividad para inventar las nuevas normas y organizar la convivencia; en un proceso dinámico y de perfeccionamiento continuo, que haga realidad que la ética es la más hermosa y digna construcción humana.

De lo antedicho se deriva que los primeros cambios deben surgir en el educador, el promotor de lo que llamaremos «la cuarta revolución educativa», después del apareamiento de la escuela, su responsabilización por parte del Estado y, la universalización de la educación básica y de bachillerato. Para serlo hace falta la superación de sus propios errores de pensamiento, conocimiento y prácticas culturales. Para los maestros especialmente y para la educación del tercer milenio hay que recuperar el sentido del lema de la Ilustración «Atrévete a liberarte mediante el conocimiento, luchando contra la ceguera, la ilusión, el error y toda forma de ocultamiento u oscurecimiento de la verdad y, respeta la libertad de los demás, pues allí reside la dignidad del hombre».

En correspondencia con lo anterior, los centros formadores de docentes deben pasar de ser escuelas de pedagogía o filosofía a ser escuelas de formación cultural, donde se procese los cambios más profundos de la mente social y la mente cognitiva; de manera que el hombre logre regirse por una ética sustentable frente a los humanos y la naturaleza, y por unos estilos de pensamiento que aprehendan los objetos en su totalidad y en su complejidad; y esto significa orientar la educación con un enfoque cultural-holístico, pues la cultura es la verdadera reguladora y generadora de pensamientos y comportamientos humanos, en sus formas más variadas de manifestarse: la cultura científica, la cultura ideológica, la académica, la corporal, la estética.

Así pues, es responsabilidad ética de la educación, formar las nuevas generaciones en una cultura que permita el des-aprendizaje de las distorsiones sociales que provocan sufrimiento a los demás y el aprendizaje de la naturaleza amorosa humana, como un fenómeno social. Este es el complemento necesario para garantizar la supervivencia digna de la especie humana y es un desafío que re-significa la misión de la educación; pues en sus manos estaría la transformación social más trascendente de la historia de la humanidad: la superación de la oprobiosa inequidad y la conquista de la no-violencia; todo, mediante una permanente y tenaz producción cultural; direccionando la educación hacia el equilibrio entre desempeños académicos y desempeños socio-afectivos y ambientales.

De todo lo escrito, el primer paso firme en educación es terminar con el silencio y sin temores abrirse a un debate constructivo del pensamiento social que progresivamente transforme las prácticas culturales prejuiciosas en juiciosas, pues no existe otro camino que confiar en el empoderamiento de la esencia humana por parte de la especie humana y apoyar a la construcción colectiva de un nuevo orden social y planetario.

*Las metas e ideales que nos mueven se generan a partir de la imaginación. Pero no están hechos de sustancias imaginarias. Se forman con la dura sustancia del mundo de la experiencia física y social.*

John Dewey

# Bibliografía

- Apple, Michael W., *Educación como Dios manda*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002.
- Batra, Roger, Entrevista a Roger Batra: «Para que la democracia opere hace falta una cultura», *El Comercio*, Quito, 4 de noviembre de 2007, p. 34.
- Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- Briggs, John, y F. David Peat, *Las siete leyes del caos*, Nueva York, Grijalbo, 1999.
- Castillo Guzmán, Elizabeth y Carlos Sánchez, Democracia y ciudadanía en la escuela: desarrollo institucional y procesos de socialización política», informe técnico final de investigación, Bogotá, Universidad de los Andes, 2002.
- Cerbino, Mauro, «Para una antropología del cuerpo juvenil», en Mauro Cerbino, Cinthia Chiriboga y Carlos Tutivén, *Culturas juveniles*, Quito, Abya-Yala, 2001.
- Córdova, Holger Paúl, *Vive la ciudadanía y la democracia*, Quito, COINCIDE / UCE, 2006.
- Durkheim, Emile, *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*, Buenos Aires, Losada, 1998.
- Esteve, José M., *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2003.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, Ed. de la Piqueta, 1992.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
- Fromm, Erich, *El arte de amar*, Barcelona, Paidós, 1959.
- *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 1965.
- Guber, Rosana, *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Norma, 2001.
- Kemmis, Stephen, *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 3a. ed., 1998.
- Lammoglia, Ernesto, *La violencia está en casa*, México DF, Grijalbo, 2002.
- Luria, Alexander Romanovich, *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, México DF, Cartago, 1982.
- Marina, José Antonio, *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel, 3a. ed., 2004.
- *Ética para náufragos*, Barcelona, Anagrama, 6a. ed., 2005.
- *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2007.
- Martínez, Miquel, «Consideraciones teóricas sobre la educación en valores», en Daniel Filmus, comp., *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, OEI / Troquel, 1998, p. 59-80, en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, <[www.oei.org.co/ibcon7](http://www.oei.org.co/ibcon7)>.

- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México DF, Siglo XXI, 4 a. ed., 2005.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Quito, Santillana, 2a. ed., 2006.
- Morin, Edgar, Emilio Ciurana y Raúl Morata, *Educación en la era planetaria, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Valladolid, Universidad de Valladolid-Secretariado de Publicaciones, 2002.
- Oficina Internacional de Educación-UNESCO, *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? Síntesis de las reflexiones y aportes surgidos durante la 46a. Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO*, Ginebra, 5-8 septiembre 2001, Oficina Internacional de Educación, 2003.
- Pansza, Margarita, Esther C. Pérez J. y Porfirio Moran O., «Escuela tradicional-nueva-tecnocrática y crítica», en *Fundamentación de la didáctica*, México DF, Gernika, 6a. ed., 1996, p. 57, en Modelos de diseños de estrategias instruccionales, <<http://uvmmmodelos.blogspot.es>>, 1997.
- Popper, Karl, *En busca de un mundo mejor*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Restrepo Parra, Adrián, «Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles», en *Pasos: Revista del Departamento Ecuménico de Investigaciones*, No. 93, San José, DEI, p. 7-18, 2001.
- Savater, Fernando, *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel, 6a. ed., 1991.
- *Política para Amador*, Barcelona, Ariel, 3a. ed., 1993.
- Samaniego, Juan, *Proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2005.
- Sánchez-Parga, José, *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (inter)cultural*, Quito, Centro Andino de Acción Popular, 2005.
- Tenti Fanfani, Emilio, «La escuela constructora de subjetividad», en Daniel Filmus, comp., *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, OEI / Troquel, p. 107-122, 1998.
- Torres Santomé, Jurjo, *El currículo oculto*, Madrid, Edit. Morata, 6a. ed., 1998.

## Internet

- Ivic, Ivan, *Perspectivas*, Revista Trimestral de Educación Comparada, París, UNESCO, 1994, p. 773-799, en *Educación.org*, Comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo, <[www.educar.org/articulos/Vigotsky.asp](http://www.educar.org/articulos/Vigotsky.asp)>. Consultado en junio de 2010.
- Nolla Cao, Nidia, *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*, 1997, en *Revista Cubana de Educación Médica y Superior*, Ministerio de Salud Pública, La Habana, 1997, *Cuba Bvs, Revistas Médicas Cubanas*, <<http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11-2-97/ems05297.htm>>. Consultado en septiembre de 2006 y abril de 2007.
- Pintos, Alicia, «Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones», en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37, 2005, p. 117-134, *Revista Iberoamericana de Educación*, <<http://www.rieoie.org/rie37a00.htm>>. Consultado en abril de 2009 y junio 2010.

Wikipedia, Lev Vigotski, «Ley de la doble formación, El proceso de interiorización», en *Wikipedia*, <[http://es.wikipedia.org/wiki/Lev\\_Vigotsky](http://es.wikipedia.org/wiki/Lev_Vigotsky)>. Consultado en mayo de 2010.

### **Documentos institucionales**

Acuerdo No. 357, sobre creación del Instituto de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci, Dirección Provincial de Educación de Chimborazo, 7 de mayo de 1991, Riobamba, Secretaría del plantel.

Resolución No. 058, sobre aprobación del proyecto de innovaciones curriculares del Instituto de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci, Dirección Provincial de Educación de Chimborazo, 31 de marzo de 1998, Riobamba, Secretaría del plantel.

Acuerdo Ministerial No. 1154, sobre ampliación de la red de colegios de la reforma del bachillerato, patrocinada por la UASB, Subsecretaría del Ministerio de Educación y Cultura, 10 de mayo de 2000, Riobamba, Secretaría del plantel.

Estadísticas del número de estudiantes y de docentes de cada período anual, desde el año 2000 hasta el año 2012, Riobamba, Secretaría del plantel.

Videograbación (investigación y realización a cargo del autor),

Videograbación No. 1, eventos de convivencia institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci, Riobamba, 3 de noviembre de 2006.

Videograbación No. 2, aspectos del clima institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci, Riobamba, 15 febrero de 2007.

Videograbación No. 3, aspectos del clima institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci Riobamba, 11-25 de enero de 2007.

Videograbación No. 4, aspectos del clima institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci, Riobamba, junio de 2007.

Videograbación No. 5, aspectos del clima institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci, Riobamba, Entrevista al inspector del plantel, mayo y junio de 2006.

Videograbación No. 6, aspectos del clima institucional, en la Unidad Educativa Leonardo da Vinci, Riobamba, julio de 2007.

## Últimos títulos de la Serie Magíster

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

- 130** Andrés Luna Montalvo, ÍDOLOS DEPORTIVOS Y FANS EN INTERNET
- 131** Daniel Gudiño Pérez, LA CONSTRUCCIÓN DE UN *TANGRAM* POLÍTICO: Ecuador y la lista negra del GAFI
- 132** Melissa Núñez Pacheco, LOS CONCEPTOS JURÍDICOS INDETERMINADOS: LA MERCADERÍA. Controversias y soluciones
- 133** Guillermo Cordero, LA NOVELA POLICIAL EN ECUADOR
- 134** Gustavo Medinaceli, LA APLICACIÓN DIRECTA DE LA CONSTITUCIÓN
- 135** Gonzalo Ordóñez, LA NARRATIVA DEL AMOR Y LA INTIMIDAD EN UNA SERIE DE TELEVISIÓN
- 136** Rodrigo Silva Tapia, EL MODELO NEOLIBERAL Y EL SERVICIO DE TELEFONÍA MÓVIL EN ECUADOR
- 137** Rocío Nasimba Loachamín, LA POLÍTICA DE INMIGRACIÓN EN EL GOBIERNO DE RAFAEL CORREA: entre el deber ser y el ser
- 138** Alonso Llanos, GESTIÓN DEL ESPECTRO RADIOELÉCTRICO EN ECUADOR: nueva modalidad para radiodifusión y televisión abierta
- 139** Gustavo Prieto, EL TRATO JUSTO Y EQUITATIVO EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE INVERSIONES
- 140** Luisa Paola Sanabria Torres, REPARAR A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA: desafíos del enfoque diferencial de edad en la política pública
- 141** Pamela Aguirre, EL PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE LEGALIDAD Y LA FACULTAD NORMATIVA DEL SRI
- 142** Lina Parra, CONSTITUCIONALISMO CONTEMPORÁNEO Y LA TEORÍA DEL CONTENIDO MÍNIMO: el derecho al trabajo
- 143** Sofía Luzuriaga Jaramillo, QUITO Y SUS RECORRIDOS DE AGUA: abastecimiento, discursos y pautas higiénicas modernizantes
- 144** Robinson Cabrera Gómez, LA EDUCACIÓN COMO OPORTUNIDAD PARA LA EMERGENCIA DE LA HUMANIDAD

El presente trabajo parte de una investigación etnográfica en una pequeña comunidad educativa del centro de la Sierra ecuatoriana, develando en ella el carácter de reproductora de cultura de la institución escolar y, en particular, de las distorsiones de las relaciones sociales en las prácticas escolares.

A partir de esta investigación cualitativa, y mediante un prolijo estudio de las teorías curriculares, como también de ciertas categorías como cultura, ideología y poder; apoyándose en la teoría crítica del currículum, en la ley general del desarrollo cultural de Lev Vygotsky, en la teoría de Pierre Bourdieu del poder simbólico, en la observación de las microestructuras de poder de Michel Foucault, y en muchos otros aportes geniales de ayer y de hoy, el autor ha logrado ampliar significativamente las conceptualizaciones sobre la educación.

Esta es una obra que renueva el debate sobre los fines de la educación, las políticas educativas y la calidad de la educación y, en consecuencia, puede ser útil para todas las personas que tienen que ver con la función de educar: padres, docentes, estudiantes, gobernantes y, en general, para quienes desprendiéndose de la educación tradicional esperan que la educación sirva para la construcción de un mejor orden social y planetario.



*Robinson Cabrera Gómez, nació en 1953 en la provincia de Chimborazo, en la localidad de Chunchi. Realizó sus estudios universitarios en el Instituto Politécnico de Bielorrusia, que en 1982 le otorgó el título de Ingeniero Hidráulico. En febrero de 2004 obtuvo el título de Doctor en Ciencias de la Educación, por la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, en donde desde 1983 hasta la actualidad ha trabajado como docente del área de Matemática. En 2010, la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (Quito) le otorgó el título de Magíster en Gerencia Educativa. Desde 1991 dirige el Centro Educativo Leonardo Da Vinci, de la ciudad de Riobamba.*

ISBN: 978-9978-84-684-1



9789978846841