

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR

SEDE ECUADOR

ÁREA DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TÍTULO DE LA TESIS:

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA UNA
CONVIVENCIA INTRAESCOLAR DEMOCRÁTICA**

AUTOR: ROBINSON G. CABRERA GÓMEZ

AÑO: 2009

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magister de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

.....

Robinson Gerardo Cabrera Gómez.

Julio, 6 de 2009.

UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR
SEDE ECUADOR

ÁREA DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

TÍTULO DE LA TESIS:

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA UNA
CONVIVENCIA INTRAESCOLAR DEMOCRÁTICA**

AUTOR: ROBINSON G. CABRERA GÓMEZ

TUTOR: Ms. HERNÁN REYES AGUINAGA

RIOBAMBA-ECUADOR

AÑO: 2009

ABSTRACT

La presente tesis tiene el propósito de investigar los factores que condicionan el aprendizaje de las relaciones democráticas y los niveles de convivencia en la unidad educativa “Leonardo da Vinci” de la ciudad de Riobamba.

Para el efecto se aborda la comprensión del Currículum desde su metateoría; es decir, desde las finalidades de la educación y los intereses que la orientan; por lo cual se analiza la relación individuo-sociedad, como también el papel reproductor y productor de cultura que la escuela puede desempeñar.

Se examina la escuela como un posible espacio reproductor de distorsiones sociales, donde el ejercicio de poder se manifiesta en cada relación de fuerza entre los distintos actores de la comunidad educativa. En tal sentido, las relaciones intra-escolares son analizadas como manifestaciones de poder, en base a lo que, pensadores como Foucault y Bourdieu llaman, bio-poder y poder simbólico, respectivamente.

La institución escolar es estudiada también como un espacio donde compiten varias culturas, cuyas incidencias determinan el tipo de convivencia escolar. Se profundiza en las estrategias para el aprendizaje de valores, enfatizando en el aprovechamiento de dimensiones internas para la optimización humana.

Finalmente, se realiza la etnografía del centro educativo, atendiendo especialmente las manifestaciones cotidianas en el tipo de convivencia institucional, productora de relaciones, lenguaje y poder, que constituyen el registro de la formación social.

Dedicatoria

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

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO 1 CONCEPCIONES SOBRE EL CURRÍCULO | 10 |
| 1.1 Introducción. | 10 |
| 1.2 Visión histórica de la naturaleza de la educación. | 11 |
| Problemas centrales del currículum: metateoría y representación. | 13 |
| 1.3 El papel de la ideología en la educación. | 16 |
| Teorías sobre la relación entre ideología y el currículum. | 19 |
| 1.4 Teorías curriculares. | 22 |
| Teorías de los intereses constitutivos del saber y el interés emancipador. | 22 |
| La complejidad de los procesos de reproducción social y cultural. | 23 |
| Teoría de la Correspondencia y teoría de la Oposición. | 26 |
| Teoría de la Estructuración: estructura y acción. | 27 |
| Teoría crítica del currículum | 28 |
| CAPÍTULO 2 | |
| EL CURRÍCULO Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA Y EL PODER | 32 |
| 2.1 La reproducción cultural: legitimización de las desigualdades sociales. | 32 |
| Campo, capital y hábitos: la lógica de la práctica social | 34 |
| 2.2 Desde las prácticas culturales contrahegemónicas, hacia la democracia. | 38 |
| 2.3 Culturas subalternas y micropolíticas escolares. | 42 |
| 2.4 Microestructuras de poder en las relaciones de fuerza: Foucault. | 45 |
| 2.5 Educación en valores: hacia una pedagogía de la optimización humana. | 48 |

| | | |
|---|--|-----|
| 2.6. | Pautas para la emancipación social desde la educación | 52 |
| CAPÍTULO 3 | | |
| UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LA UNIDAD EDUCATIVA “LEONARDO DA VINCI” | | 57 |
| 3.1. | El método en un mundo de complejidad. | 57 |
| 3.2. | Etnografía: la observación etnográfica. | 59 |
| | Indexicalidad y reflexividad. | 61 |
| | Investigación etnográfica en la escuela. | 63 |
| 3.3. | Algunas características del plantel investigado. | 64 |
| 3.4. | Metodología de la investigación etnográfica. | 65 |
| 3.5. | Descripción etnográfica de algunos eventos educativos relevantes | 67 |
| | Elecciones estudiantiles. | 67 |
| | Convivencia institucional. | 71 |
| | Percepciones estudiantiles | 72 |
| | Mirada docente sobre la convivencia institucional. | 75 |
| | Los conflictos familiares y su efecto psico-social. | 79 |
| | Inadecuado uso de las nuevas tecnologías. | 81 |
| | Clima institucional. | 85 |
| | Percepciones sobre el poder y la libertad por parte de los /las estudiantes. | 88 |
| | Observaciones sobre la cultura escolar. | 90 |
| | Autoritarismo y abuso contra los estudiantes. | 95 |
| | ¿Disciplina o motivación? | 97 |
| CONCLUSIONES | | 100 |

INTRODUCCIÓN.

¿Por qué la escuela 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 recursos financieros estatales y las especiales condiciones de la edad temprana para el aprendizaje de la convivencia democrática? Estas fueron dos las interrogantes que motivaron la presente investigación.

Desde estudiante había observado que la escuela por omisión o tradición sostenía relaciones privilegiadas con algunos estudiantes, mientras que con otros mostraba abuso de poder, provocando que ingenuos niños aprendan el mensaje de la exclusión, la minimización y del silencio, aspectos que obstruían cualquier intento de participación democrática. En definitiva emergía desde las prácticas pedagógicas docentes un mensaje oculto que no lo había descifrado.

Tomó forma la investigación por un camino para mí desconocido y ahora sé que también lo es para el Ecuador, el camino de la investigación cualitativa etnográfica. Se trataba de realizar una etnografía educativa, que busca describir la vida en la comunidad escolar, su forma de convivencia, pues palabras y acciones de los actores sociales resultaron ser códigos que delatan la funcionalidad social del sistema vigente. Hubo que aprender “el oficio del antropólogo” y algunas de sus técnicas, como las que finalmente decidí utilizar: entrevistas estructuradas, entrevistas a fondo y la observación directa.

La bibliografía fue ampliándose progresivamente, de acuerdo con las necesidades de comprender lo que acontecía en las escuelas. Aún que me permitió ampliar el concepto de

currículum escolar, las teorías curriculares, que desarrollé en el capítulo primero, no fueron suficientes. Hubo que buscar la relación entre currículum y cultura y entre currículum y poder, pues estos modelos teóricos permitían una mejor comprensión de la escuela. Especial atención se ofrece en este capítulo a la influencia de la ideología en el currículum.

En el segundo capítulo se estudia la presencia de microculturas y micropoderes en la escuela, ya que en general la “educación es una relación de fuerza”, donde actúa especialmente el “poder simbólico”, poder de los recursos culturales, caracterizado por ocultar su identidad protectora de las clases sociales dominantes. Este capítulo concluye con unas 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.

En el tercer capítulo se desarrolla la investigación de campo, iniciando con una justificación del método etnográfico, luego se procede a la descripción etnográfica del centro educativo, que es el resultado de seis videograbaciones, varios guiones para entrevistas y planificación de observaciones del trabajo docente en el aula. El trabajo etnográfico que se encuentra en este capítulo se lo ha obtenido después de tamizar la información y relacionarla con las teorías que explican los acontecimientos cotidianos en la escuela.

Este último capítulo termina con las conclusiones, en cuya primera parte se aborda las explicaciones e inferencias alcanzadas desde la investigación etnográfica, y en su parte final, se presenta la tesis principal, algunos de sus argumentos y las derivadas que surgen de la tesis; lo cual constituye una propuesta para transformar la educación en un espacio para la construcción de una cultura más equitativa y humanizada.

CAPÍTULO 1

CONCEPCIONES SOBRE EL CURRÍCULUM

1.1. Introducción

La humanidad ha vivido un largo proceso de cuatro mil quinientos años desde el apareamiento de la escuela como institución educativa; sin embargo, la finalidad de la escolaridad ha cambiado muy poco, pues las funciones educativas, hasta ahora se han centrado casi exclusivamente en la satisfacción de las necesidades religiosas, militares y administrativas.¹

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 abordaje empirista 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

¹ José María Esteve, *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós, 2003: 35-49. 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 educativas “estaban reservadas a la élite sacerdotal y de la administración del Estado”.

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.²

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 currículum” y merecerá la atención de la presente tesis.

1.2. 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 Kemmis³ recuerda que para los

² Proyecto de investigación, *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*. Programa de formación en educación, Universidad de los Andes, Colciencias, 3

³ Stephen Kemmis, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, Tercera Edición, 1998: 34-37

sofistas la educación servía para formar ciudadanos prudentes y políticos elocuentes; para Sócrates lo que importaba era lograr la verdad como máximo valor, unida al bien y la belleza. Para los escolásticos 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, 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.

En países de habla inglesa se encontró registrado por primera vez en 1633 el término latino *currículum* 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 *currículum* 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 *currículum* 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: “*currículum* 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.

Problemas centrales del currículum. Metateoría y representación.

Se ha venido considerando que para el logro de la calidad educativa se necesita únicamente una mejor operativización del currículum. Por el contrario, Lawrence Stenhouse, plantea que el problema central de la teoría del currículum 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 hay que dudar primariamente es de nuestras ideas; por lo tanto, para la conformación de un currículum habrá que partir de un análisis de la génesis de nuestras ideologías y de la relación de éstas con las finalidades sociales.

Por su parte, Lundgren prefiere resumir el “problema central del currículum 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 S. Kemmis, 1998: 30 y 38), como forma de garantizar el conocimiento necesario para reproducir los procesos de producción. 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”*⁴. Esta afirmación desmiente las tesis frecuentemente esgrimidas por los defensores de las ideologías conservadoras, de la neutralidad, objetividad y ahistoricismo del sistema educativo; pretendiendo argumentar que el problema de la educación es de tipo pedagógico, cuando en el fondo se encuentra el nivel de servicialidad del currículum escolar al sistema socio-productivo 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*” (S. 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, y 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

⁴ Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, Madrid, Sexta edición, 1998, 14. Los paréntesis son míos.

una determinada sociedad. La escuela es una poderosísima agencia de individuación y de construcción de nuevas identidades sociales.⁵

El problema de la socialización radica en que ésta navega entre dos extremos: por un lado, la integración del individuo en sociedad, y por otro, el desarrollo de la autonomía del individuo; 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 ven frustrados por el predominio del trabajo intelectual. En su lugar, lo que se obtiene es una homogenidad des-individualizada y des-comunicada que promueve la alienación y la enajenación; arrojando así una construcción defectuosa del individuo social. El problema del currículum es un problema de sociedad.

Toda definición de currículum surge de una visión del mundo y del estudio de una meta-teoría curricular (teoría acerca de la naturaleza de la teoría del currículum). Así como la praxis individual es una construcción social, con mayor razón lo es el currículum. Más aún: “Las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo 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, localistas y ahistóricas; sino que deben ser concebidos desde las

⁵ Emilio Tenti Fanfani, *La escuela constructora de subjetividad*, en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Troquel, Buenos Aires, 1997, 108.

reflexiones socio-políticas que emerjan de las tendencias éticas de cambio, luego de un análisis filosófico-socio-histórico de la realidad local contextualizada.

1.3. 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. “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 defiende que nuestras ideas están basadas en sensaciones físicas, por lo que pueden ser estudiadas de manera empírica con los métodos propios de la ciencia (...), esas ideas tienen su origen en las necesidades y deseos del ser humano (...), esas ideas deberán constituir el fundamento de la estructura de las leyes reguladoras de la sociedad” (J. Torres Santomé, 1998, 16)

Mannheim (1929) concibe “las ideologías como estilos de pensamientos de grupos particulares” o “en el sentido de cosmo-visiones 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 uni-direccionalidad 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 (...)⁶.

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), 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 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 S, 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

⁶ En Peter McLaren, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, cuarta edición, México, Siglo XXI editores, 2005, 279

mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, (...)”(J. Torres S. 1998, 19).

La hegemonía ideológica facilita notablemente la dominación sobre las demás clases. Es por eso que, en su sentido negativo, de acuerdo con John Thompson (Peter 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 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 hegemónica 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 buscarlo en su nivel dogmático, excluyente y absolutista; 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.

Edgar Morín denuncia un poder determinístico tanto en los paradigmas vigentes como en todo sistema de convicciones y creencias asimiladas desde la cultura dominante, pues imponen a todos una fuerza imperativa, normalizadora y prohibitiva. “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”⁷.

Más aún, Morín advierte que las sociedades domestican 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?” (Edgar 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 prácticas sociales, con el fin de contribuir a la superación del determinismo social que impide la realización humana.

Teorías sobre la relación entre ideología y currículum.

Kemmis diferencia entre teoría técnica, teoría práctica y teoría crítica del currículum. 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 currículum adopta un punto de vista más

⁷ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Santillana, Quito, Segunda edición, 2006, 30.

activo, (...) sin llegar a afrontar la estructura social de injusticia (...).” (S. Kemmis, 1998: 112-113). De otro lado:

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)

Es obligación ética de la educación, hablar 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 fuerzan a que los individuos asuman cierta interpretación del mundo en que viven (ideología) a cambio de garantizar su desarrollo vital; y recíprocamente, las ideologías que defienden, soportan y reproducen las estructuras existentes.

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 currículum escolar.

Cabe observar que, el currículum 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 las claves 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.

I.4. Teorías curriculares.

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 currículum.

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 consecuencia 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” (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 sólo 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 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 las futuras funciones sociales que promueve el centro educativo en los/las estudiantes.

El currículum 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 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).

Estudiar los 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 Stephen 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, 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 éstos 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 currículum para producir áreas de oposición y estructurar la escolarización en beneficio de los estudiantes y las nuevas generaciones.

Teoría de la Estructuración: estructura y acción.

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 estabilidad, 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 Currículum.

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 currículum.

La teoría crítica del currículum (TCC) se ocupa de cómo el currículum 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 autoreflexivo 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 le conduce a la *crítica ideológica* y finalmente a la *emancipación educativa* (S. Kemmis, 1998, 80).

La educación solo recientemente 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 escuela no es natural ni neutral, pues son estructuras adoptadas en correspondencia con las formas de producción social y éstas históricamente han mostrado irracionalidad y actitud coercitiva.

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, 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”⁸.

El currículum crítico se complementa con una didáctica y una pedagogía críticas, para 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 de progreso social consiste en el pleno ejercicio del poder. Margarita Panza complementa: “las instituciones son algo que crean los hombres y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación”.

⁸ Margarita Panza González, *Sociedad-educación-didáctica*, en *Sociedad-educación-didáctica*, 1997: 57.

La teoría crítica del currículum 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 currículum y re-crear la organización escolar.

La teoría crítica del currículum tiene ventaja respecto de teorías radicales, en el sentido de que éstas 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.

Por su parte, el filósofo Mac Intyre 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. (Mac Intyre, 1981,263, citado por S. Kemmis, 1998, 144).

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. (...)”⁹.

En nuestro país, en condiciones de existencia de una reforma curricular que no logró consensuar suficientemente el pensamiento de los maestros nacionales y, en presencia de tendencias poco socializadas de la política educativa nacional, cabe fundamentalmente recuperar la propuesta de Stephen Kemmis (S. Kemmis, 1998, 126) 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 currículum, no los destinatarios de las teorías curriculares estatales o académicas”.

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 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.

⁹ Michael W. Apple. *Educar como Dios manda*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2002: 272-273.

CAPÍTULO 2.

EL CURRÍCULUM Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA Y EL PODER

2.1. 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*¹⁰” (P. Bourdieu y J. Passeron, citado por J. Torres Santomé, 1998, 89).

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

¹⁰ 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.

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 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. (Chapoulie J.M. y Merlié D., 1972, citado por J. Torres Santomé, 1998, 90-91).

La supuesta relación entre el éxito escolar y el nivel cultural de la familia efectivamente esconde la autodesvaloración del trabajo docente y dan 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 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, con los elogios y sanciones 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, útil para la reproducción cultural.

Campo, capital y hábitos: 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 sólo 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”¹¹.

La perspectiva de Bourdieu permite una comprensión no determinística y no mecanicista de la realidad social; es decir, los actores sociales no son simple autómatas que cumplen reglas de una

¹¹ Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, Editorial Desclée de Brouwer, S. A., Bilbao, 2000, 14

superestructura, pero tampoco el cálculo racional permite jugar a los dioses a los humanos; 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 dimensión 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 <<*hábitus*>>, “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 hábitus 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” (Bourdieu y Passeron en J. Torres Santomé, 1998, 93).

Bourdieu define el hábitus 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 (...)” (Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*, 2000, 25). Resulta entonces que los hábitus 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, por su manera de ser, por su estado habitual, pero también por sus inclinaciones y gustos; en tal sentido, el hábitus es un producto y un productor social a la vez, pero no por ello toda práctica es generada por los hábitus. 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 hábitus, entonces “como un capital genético que ha sido inculcado e incorporado socialmente” (P. Bourdieu, 2000, 29).

Parte fundamental de la obra de Bourdieu se dedica al significado de *poder simbólico*, que lo caracteriza por ser “un poder invisible que sólo 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 cuasimágico 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 invisibilizar 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.

El hábitus 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 hábitus se forme, la condición es que el trabajo pedagógico sea contemplado como legítimo por sus destinatarios. Esto facilitará no solo la construcción de un hábitus 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.

2.2. Desde las prácticas culturales contrahegemónicas, hacia la democracia.

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. (...)” (Jurgen Habermas, citado por 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” (Peter McLaren, 2005, 258).

De manera similar, Edgar Morín 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”¹².

¹² Edgar Morín, Emilio Ciurana, Raúl Morata, *Educación en la era planetaria, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Grupo Santillana, 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. Estos son los objetivos de la educación en la era actual: “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” (Edgar Morín, Emilio Ciurana, Raúl Morata, 2005: 78 y 102).

La escuela es la institución del sistema educativo 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”¹³. 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” (Emilio 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:

¹³ José Antonio Marina, *Aprender a vivir*, Editorial Ariel, Barcelona, 2004, 9.

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 microsociales, 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, (...) ¹⁴.

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 ciudadanos producen la democracia que producen los ciudadanos” (E. Morin, *Los siete saberes*, 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 y la sociedad 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

¹⁴ Holger Paúl Córdova, Julio Echeverría, y César Montufar, *Vive la ciudadanía y la democracia*, COINCIDE, Quito, 2006, 7.

madre, el educador, un familiar o cualquier otro adulto que interactúe con él. (Reuven Feuerstein, citado en Holger Córdova, et al., 2006, 26).

De esta manera, la escuela y la sociedad misma son el mejor espacio para el aprendizaje de la democracia, 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 la igualdad y el respeto.

2.3. Culturas subalternas y micropolíticas escolares: la superación de los conflictos.

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 dentro de un marco espacial y temporal determinado” (Hoyle, citado por Proyecto de Investigación: *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*). 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 Proyecto de Investigación: *Democracia y ciudadanía ...*), interacción que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En general, la escuela puede reproducir la ideología dominante a través de los hábitos y la ideología que irradian los grupos hegemónicos en la institución educativa y sociedad. Sin embargo, en el escenario escolar compiten diferentes hábitos, 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 Proyecto de Investigación: *Democracia y ciudadanía ...*). Desde esta perspectiva, las relaciones intra-escolares 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” (Proyecto de Investigación: *Democracia y ciudadanía ...*); donde el conflicto fácilmente puede surgir como consecuencia de las diferencias ideológicas y culturales entre los actores sociales.

Educar para la autonomía y la democracia significa, en palabras de Funes “educar para la rebeldía” (Funes, 2000, citado por Proyecto de Investigación: *Democracia y ciudadanía...*); 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 del mundo social, más que las normas formales (...)” (Proyecto de

Investigación: *Democracia y ciudadanía...*). 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 (...)”¹⁵.

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 (...)” (Adrián 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

¹⁵ Carlex Feixa, citado por Adrián Restrepo Parra, *Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles*, Medellín, 2000.

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...”¹⁶.

2.4. 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 los micro-poderes locales e institucionales. 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.¹⁷

¹⁶ *Violencia en la escuela I*, Revista Iberoamericana de Educación N° 37, <http://www.rieoie.org/rie37a00.htm>, 2007, 59.

¹⁷ Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1992, 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” (Michel 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” (Michel 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 (...). (Michel 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 sólo 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 como “un producto de las relaciones de poder”.

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 ésta es el cuerpo. En ella se condensan, e inscriben como una especie de mapa, todos los lugares significativos del recorrido performativo de los jóvenes (...)”¹⁸.

Buenaventura expone que la pedagogía del poder está vigente en la vida común, 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 Proyecto de Investigación: *Democracia y...*).

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.

¹⁸ Mauro Cerbino, Cinthia Chiriboga, y Carlos Tutivén. *Para una antropología del cuerpo juvenil en Culturas juveniles*, Guayaquil, Ediciones Abya, Yala, 2001, 57

Hay que reconocer el escenario cultural-educativo, como la forma más pacífica de construcción colectiva de los valores democráticos, donde se adjudica a la acción humana, y en particular a las relaciones objetivas y las estrategias de politización utilizadas, la responsabilidad de la transformación social.

2.5. Educación en valores: hacia una pedagogía de la optimización humana.

Parece cierto que “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”¹⁹; 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 institucional en las aulas y en otros espacios de la institución que valore la individualidad, respete las diferencias y forje identidad generacional”²⁰. En consecuencia, para el aprendizaje de valores democráticos se necesita de un andamiaje de estímulos estructuradores de las nuevas prácticas de convivencia, partiendo de la creación de espacios para la reflexión y practica de la cultura democrática.

¹⁹ Entrevista a Roger Batra, *Para que la democracia opere hace falta una cultura*, El Comercio, Domingo, 4 de noviembre del 2007. 34. R. Batra renombrado antropólogo mexicano, sociólogo y analista político.

²⁰ Juan Samaniego, *Proyecto educativo institucional y la formación en valores*, Quito, UASB, 2005, 15.

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 humanidad²¹.

“Educar en valores es facilitar aquel tipo de aprendizaje humano que permita apreciar los valores”²²; 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 (...). (Eliana López, *Valores ciudadanos que las TIC pueden promover*, Colombia, EDUTECA, 2004, en www.eduteka.com, p1, citada por Holger P. Córdova, 2006, 28).

²¹ J. Briggs y F. David Peat, *Las siete leyes del caos*, Grijalbo, New York, 1999, 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.

²² Miquel Martínez, *Consideraciones teóricas sobre la educación en valores*, en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1997, 59.

Se trata de que siguiendo a Feuerstein, se exponga a los/las estudiantes a tales estímulos del entorno escolar, hasta que se produzcan cambios en el organismo, que finalmente provoquen una reorientación consistente del comportamiento de las personas.

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 metacomunicativa 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 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”²³, 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 voluntad²⁴.

²³ Miquel Martínez, 1997, 63. 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 (...)

²⁴ Miquel Martínez, 1997, 68. 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.

Históricamente las morales han recurrido a la coacción social, a los sentimientos de culpa, la vergüenza y el control del super 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”²⁵; 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 sólo engancharán con la acción subjetiva por motivos poco de fiar: el miedo, el deseo, la patología sentimental, (...). 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 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

²⁵ José Antonio Marina, *Ética para náufragos*, Barcelona, Editorial Anagrama, Sexta edición, 2005, 226

todo como derechos propios frente a la sociedad: “Yo soy legislador de mis derechos y he de aceptar irremediabilmente sus consecuencias, los deberes”. (J. A. Marina, 2005, 229).

Sin embargo, no existen aún modelos perfectos de democracia a seguir, el camino está por hacerse, solo nos acompaña la precaria certeza popperiana de que: “*Todos los seres vivos van a la búsqueda de un mundo mejor*”²⁶, certeza que “a los humanos no nos permite sustraernos ni a la desesperanza ni a la esperanza” (E. Morin, et al., *Educación en la era planetaria*, 2005, 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” (J. A. Marina, *Anatomía del miedo*, 2007, 226); y siendo la realidad social -la necesidad de cambio, y el ideal social -una mejor sociedad, la valentía tiene la palabra.

2.6. Pautas para la emancipación social desde la educación

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

²⁶ Karl Popper, *En busca de un mundo mejor*, Barcelona, Paidós, 2003, 9.

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 humana²⁷.

Tiene sentido la explicación de la condición humana que descubre E. Fromm: 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 a penas 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*” (Erich Fromm, 1959, 20-27).

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.

²⁷ Erich Fromm, *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 1959, 86.

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.

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 éstas corresponden a estrategias donde los sometedores tienen la batalla ganada. “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” (Michel Foucault, 1992, 159).

El hombre moderno, emergiendo de la sociedad preindividualista, no ha ganado libertad en el sentido positivo de su realización individual, más bien se encuentra aislado. “Tal aislamiento le resulta insoportable, y la alternativa que se le ofrece es la de rehuir la responsabilidad de esta libertad positiva”²⁸, hacia un nuevo sometimiento. Cabe referir entonces que “el cambio está en la acción, que cambia nuestros sentimientos, que cambia nuestras acciones, que cambia nuestro

²⁸ Erich Fromm, *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós, 1965, 24.

entorno, que cambia...”²⁹. La puesta en marcha de acciones desata una espiral de cambios, que incrementa conocimientos y coraje, hasta enfrentar el proyecto más prodigioso: la liberación.

Además, las propuestas de transformaciones sociales basadas en la cultura deben considerar la orientación que presenta 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 productoras de cultura” (José Sánchez-Parga, 2005, 357). 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 anterior al de la “Escuela de Frankfurt”, que pretendía la emancipación humana por vía del conocimiento. Su máxima (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 éstas difieren mucho de las de uno” (Karl Popper, 2003, 180).

Desde la época de la Ilustración (siglo XVIII) ya se propugnaba la autoemancipación por el conocimiento, claro está que esta visión partía de un llamado a la valentía, <<Ten el valor de

²⁹ José Antonio Marina, *Anatomía del miedo, un tratado sobre la valentía*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2007, 237

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. Karl 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 autoemancipación por el conocimiento, no hay nada más vital que ser capaces de considerar críticamente nuestras ideas; sin volvernos empero relativistas o escépticos, y sin perder el valor y la resolución de luchar por nuestras convicciones, aún cuando constatemos que estas convicciones siempre están sujetas a corrección, y que sólo corrigiéndolas podremos librarnos del error, capacitándonos así mismos para progresar en el conocimiento”. (Karl Popper, *En búsqueda de un mundo mejor*, 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.

CAPÍTULO 3

UN ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO A LA UNIDAD EDUCATIVA

“LEONARDO DA VINCI”

Es fundamental que, al menos algunos de los enfoques teóricos hasta aquí desarrollados en la presente tesis sean sometidos a comprobación o refutación, mediante una investigación de campo que permita disponer de argumentos propios para la realidad institucional, con posibilidades de generalización. Para el efecto, se fundamenta los métodos y técnicas de trabajo que se utiliza en la investigación antropológica, siendo las principales categorías a observar: el ejercicio de poder en la cotidianidad de las relaciones educativas, aspectos de la violencia simbólica en el currículum escolar, las distorsiones sociales en la ideología y los hábitos, y el carácter reproductor de la cultura escolar, a fin de comprender los obstáculos existentes para la vigencia de la democracia e la escuela.

3. 1. El método en un mundo de complejidades.

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” (E. Morín, *et al.*, 2005, 41), del cual somos parte constitutiva. La

complejidad representa la paradójica relación entre lo uno y lo múltiple, entre lo universal y lo individual. “Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente”³⁰. 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 predeterminada; 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 (José M. Esteve, 2003: 13-14).

Una visión compleja incluye reconocer la ceguera, el error, la ilusión y la incertidumbre, ineludibles inclusive en el seno mismo de la ciencia. Morin concluye “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”.³¹

Entonces tiene sentido 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

³⁰ M. Martínez, 1994, citado por <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11-2-97/ems05297.htm>

³¹ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, segunda edición, Santillana, Quito, 2006: 23-24.

llegar a un final pensado, imaginado y, al mismo tiempo, insólito, imprevisto y errante” (E. Morín, *et al.*, 2005, 13).

El método no puede reducirse a un programa. Más bien se requiere de situarse en medio de la multiplicidad y complejidad de la vida para destilar lo eterno de lo transitorio, capturar lo efímero, lo contingente; “es la posibilidad de encontrar en los detalles de la vida concreta (...) la totalidad de su significado abierto y fugaz” (E. Morín, *et al.*, 2005, 18).

Además, el sujeto está siempre dentro de la realidad que pretende conocer, por lo cual el conocimiento es incierto; no existe el punto de vista absoluto, existe una objetividad que estará cargada de la subjetividad del investigador (...)” (P. Bourdieu, 2000,11).

3.2. La observación etnográfica como método.

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.

Lévi-Strauss (1961) expresa 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”.³²

³² Lévi Strauss, 1961, 7, citado por José Sánchez-Parga, *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (inter)cultural*, Quito, Centro Andino de Acción Popular -CAAP, 2005, 18

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.

La metáfora del “iceberg cultural” es 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 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 ésta 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.

No hay lenguaje sin pensamiento, ni comportamiento sin lenguaje. En el lenguaje vienen incorporada la forma de organización social que condiciona el comportamiento. Es por eso que

“el aprendizaje de la lengua con sus usos lingüísticos es al mismo tiempo el aprendizaje de la estructura social; 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 José Sánchez-Parga, 2005, 121).

Indexicalidad y reflexividad

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 complejidad en la comunicación”³³; mientras que la propiedad de la *reflexividad* se refiere a que “el código de una cultura no es informativo ni externo a la situación sino que es eminentemente práctico y constitutivo” (Rosana Guber, 2001, 45); es decir, las afirmaciones sobre la realidad cultural no solo informan sobre ella, sino que la conforman, la constituyen.

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” (Rosana Guber, 2001, 44). Es decir los actores sociales permanentemente están produciendo su propia cultura, dando sentido a sus

³³ Rosana Guber, *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo editorial Norma, 2001, 45.

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 Rosana Guber, 2001, 46).

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 hábitos disciplinarios y su epistemocentrismo; y las reflexividades de la población del estudio (Rosana 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.

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 e intervenir en “el nicho ecológico” del aula.

El objetivo de la etnografía educativa es lograr el mejoramiento de las comunidades educativas y en especial la transformación del propio investigador. Rockwell insiste en “que lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos (...)”³⁴, con el fin de reelaborar las teorías existentes.

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

Finalmente, luego de la aplicación de las técnicas etnográficas y 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 será 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 serán la observación directa y las entrevistas estructuradas y entrevistas a fondo.

³⁴ <http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11-2-97/ems05297.htm>, 5

3.3. Algunas características del plantel investigado.

Fundado en 1991 como “Jardín Escuela de Ciencias y Artes Leonardo da Vinci”, apareció en la ciudad de Riobamba como un centro de educación alterativa frente al perfil tradicionalista de los demás centros educativos hasta la fecha existentes. En 1995 se aprobaron algunas innovaciones curriculares y metodológicas que se habían introducido desde su inicio³⁵.

En el currículum escolar se había introducido algunas asignaturas de estética para propiciar el desarrollo de la creatividad y la sensibilidad de niños y niñas, que finalmente buscaba el crecimiento humano de los/las estudiantes. Las aulas se convirtieron en una ampliación de los hogares, los niños y niñas encontraban un espacio de mayor confianza para su convivencia.

En 1997 se fundó el nivel medio de 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,³⁶ bajo la orientación de la Universidad Andina Simón Bolívar, graduando hasta el año 2007 cinco promociones de bachilleres en ciencias.

Con este aporte, el plantel ha desarrollado su currículum basado en competencias y ha concretado su proyecto educativo con énfasis en educación en valores. En el año 2007 se disponía de veinte y siete docentes, incluidos dos gerentes-docentes, dos personas en la parte

³⁵ Acuerdo N° 357 del 7 de mayo de 1991 de creación del plantel y Resolución N° 058 de aprobación del proyecto de innovaciones curriculares del instituto de ciencias y artes Leonardo da Vinci, Secretaría del plantel.

³⁶ Registros de secretaría del plantel: Acuerdo Ministerial N°1154 de ampliación de la Red de colegios de la reforma del bachillerato, patrocinada por la UASB.

administrativa y dos en servicios. Se ha mejorado su organización interna pero aún no se ha logrado incorporar una evaluación de desempeños que influya decididamente en la eficiencia institucional. Para el mismo año el número de estudiantes matriculados alcanzó a 225, de los cuales 85 pertenecían a la escuela básica hasta séptimo año, y 140 al nivel de colegio.³⁷

A pesar del relativo éxito que ha tenido la institución en algunos aspectos del proceso educativo, cabe enfatizar en una preocupación que se ha 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?

3.4. Metodología de la investigación etnográfica.

Asumiendo la condición de etnógrafo neófito se decidió 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 dirigió hacia la observación de las incidencias de las múltiples culturas que actúan

³⁷ Registros de secretaría del plantel, sobre el número de estudiantes y de maestros por año.

sobre la escuela, en especial a través de sus actores más influyentes, para tratar de determinar las posibles causas que obstaculizan la práctica de una convivencia democrática escolar.

El objetivo fue comprender cómo los factores psicológicos se convierten en fuerzas activas de los procesos sociales, para dinamizarlos o retardarlos, y cómo las micro-estructuras 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 buscar lo universal en las palabras y en los actos, aunque éstos no se muestren 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 y estudiantes, respecto de la convivencia institucional y sus propios roles, o en forma de participación directa en eventos específicos.³⁸

³⁸ 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.

3.5. Descripción etnográfica de algunos eventos educativos relevantes.

Esta investigación se limitó a obtener resultados de las observaciones que se planificaron y prioritariamente, a aprovechar de los casos 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 aportará a la comprensión de los conceptos: poder – democracia – libertad, practicados por una comunidad educativa como la davinciana.

Los instrumentos de investigación están definidos de acuerdo al tipo de eventos y estos son: elecciones estudiantiles, observación del trabajo docente en el aula, encuestas a docentes, entrevista a fondo al inspector general del plantel, entrevistas a docentes de educación básica y bachillerato, a líderes estudiantiles, a estudiantes, y reunión de trabajo con el Comité de Clima Institucional.

Elecciones estudiantiles.

En los quince años de vida institucional el plantel ha vivido muchos procesos de “elecciones estudiantiles democráticas” y de vigencia de gobiernos estudiantiles con grandes contrastes. En alguna ocasión, cuando el plantel tenía solo el nivel de escuela, y cómo no se había previsto los límites de la campaña electoral escolar a fin de 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, pega de propaganda gráfica por 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 sitiándose desde 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 los niños/niñas y los/las jóvenes replican exactamente el juego de los adultos, incluido en el campo de la política. Las elecciones estudiantiles han 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.

Esta experiencia muestra que en la escuela tiende a reproducir la cultura adulta del entorno, a pesar de las oposiciones que puedan surgir desde otras culturas participantes en la vida institucional. Únicamente el logro de consensos entre los actores puede facilitar un cambio democrático de comportamientos, no sin la resistencia de quienes se mantienen en el disenso. El fenómeno de la resistencia estudiantil debe considerarse como una advertencia de que el proceso en marcha no fue suficientemente consensuado.

En septiembre del 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 realicé una entrevista video-grabada³⁹ a los estudiantes para conocer su grado de satisfacción y las posibles causas de su inconformidad. Los resultados fueron los siguientes:

La resistencia al cambio y una actitud poco reflexiva de algunos estudiantes se evidenció de inmediato durante las elecciones estudiantiles. Los estudiantes estaban más 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, y sin poder disfrazar más su actitud abiertamente machista en contra de sus compañeras que por tener un alto rendimiento fueron candidatas al parlamento estudiantil. El machismo constituye una grave distorsión de las relaciones de género porque constituye una práctica de inequidad, basada en los privilegios que se asume injustamente el hombre frente a la mujer, pretendiendo legitimar la explotación de la mujer en el hogar, en el trabajo y la sociedad misma.

“Me parece que es una injusticia..., otros son mejores estudiantes, yo que conozco a los de mi curso ..., yo no sé qué hacen allí, yo también hubiera ido...”, con enfado se pronuncia Moreta, “... están suprimiendo algunos derechos de los jóvenes ...”, afirma Nasho (Video N°1, 3 de noviembre del 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 n°1, 2006).

³⁹ Video n°1, 3 de noviembre del 2006

Jonathan me recuerda cómo algunos estudiantes toman las elecciones de curso como un motivo más para mofarse de otros compañeros. Un grupo de jóvenes se burló el año anterior al postular la candidatura a presidenta del curso a una de las compañeras del curso. Ella al sentir la crueldad de sus compañeros 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...”⁴⁰.

A la edad de los quince años (cuando inician el bachillerato), los jóvenes ya han tomado consciencia de que las tradicionales directivas estudiantiles de curso no sirven para regular la práctica de poder del docente; es por eso en el mejor de los casos, lo que pretenden es burlarse del poder. Sin embargo, cuando los/las jóvenes experimentan gobiernos estudiantiles con poderes de mediación con las autoridades, entonces muestran responsabilidad a la hora de decidir sus gobernantes estudiantiles, como resultó con las elecciones al Parlamento Estudiantil del plantel.

El problema de la democracia estudiantil se expresa en el aprendizaje de prácticas sociales distorsionadas. 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 por parte de los/las jóvenes, “el hábitus de la manipulación social, como uso indebido del poder”. Una de ellas constituyó las elecciones provinciales de Chimborazo de los gobiernos estudiantiles, donde la pretensión de despolitizar la participación estudiantil llegó a niveles de cinismo:

⁴⁰ Entrevista al Inspector del plantel, Video n°5, 13 de junio del 2007. Todos los nombres de los entrevistados han sido cambiados para proteger su identidad.

“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 provincial de Chimborazo. Video n° 1, martes 21 de noviembre del 2006)

En tal situación, la organización estudiantil quedó bajo el control del responsable único 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 pierde 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 infiere entonces que la democracia no prospera en nuestras comunidades, porque desde la cultura de los adultos se reproducen prácticas sociales que evidencian la preferencia por el abuso del poder, la manipulación y el uso de la violencia. Hará falta un proceso concientizador y consensuador para cambiar hacia la cultura democrática en las escuelas.

Convivencia institucional.

La convivencia humana refleja ideologías y hábitos, la cultura de una comunidad. Allí se delatan los códigos de la reproducción social y cultural.

Percepciones de los estudiantes.

Muchas veces se cree que lo que más afecta la convivencia intraescolar son los grandes conflictos. Claro está que la 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 de apariencia, pero por actuar de forma sistemática y continua configuran determinados hábitos 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; (éste) intenta intervenir, pero ya es demasiado tarde,... (Presidente del gobierno estudiantil, Video n°5, 21 de junio del 2007).

La diversión y el juego en el plantel llegan a ser violentos en ocasiones. “Una ocasión me obligaron unos amigos de aquí (a que peleara), así de broma no más.... Sentí una furia,

acorralado algo así,...”⁴¹; algo sonreído declara Walter, viendo de reojo a sus compañeros de noveno año.

Era 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 respondiera en el año 2004, después de una denuncia que yo le hice, 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 inconsciencia del hábitus 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.

Los docentes tampoco muestran una actitud muy constante y de suficiente grado de madurez frente a sus estudiantes. El maestro, acosado por temores y prejuicios en ocasiones se muestra liderando la burla y los estudiantes reproduciendo su cultura, y únicamente cuando supera los temores alcanza la 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... Algunas veces (...) en son de broma y de amistad de parte de los maestros, ocasionando 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

⁴¹ Walter, estudiante de noveno año, Video n° 3, 11-25 de enero del 2007.

estudiantes) cogen amor a algo y van unificándose entre ellos, pero solo los que son de su disciplina
(Presidente del gobierno estudiantil, Video N°5, 21 de junio del 2007).

El maestro para serlo, 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 maestro/a.

Además de su amistad y de su enseñanza nos han apoyado en otras cosas como es el caso del Marito (profesor de matemática), que a parte de matemática también motivaba para el fútbol. No se 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 N°5, 2007).

Frecuentemente, los estudiantes ocupan los sitios que mejor les permiten alcanzar sus ciertos 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 sus sometidos, 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 permitan los mejores resultados en el aprendizaje de una saludable convivencia y una óptima socialización de los conocimientos.

Así 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 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 deduce que, mientras más cultural y menos formal sea la relación, mientras más profunda sea la convivencia, 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 productora de cultura; pero esto, hay que plantear la alteridad desde el equilibrio y complementariedad entre distintos.

Mirada docente sobre la convivencia institucional.

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 N°5, jueves 17 de mayo de 2007).

Se reconocen las manifestaciones de autoritarismo en el centro educativo, tanto que ni siquiera aspectos administrativos básicos son compartidos con los demás actores de la institución. La escuela es una institución jerarquizada, cuyo funcionamiento se basa en “disposiciones” y “acuerdos” emitidos por las autoridades que se espera se den cumplimiento ineludible. Resulta que la escuela, funciona como una institución no deliberante, donde la obediencia es el único valor reconocido. Bajo estas condiciones, los roles que la escuela garantiza ser aprendidos son los requeridos en los ambientes de producción y en los ambientes militares.

En pos del involucramiento de todos los actores escolares, surge con fuerza una condición previa para colocar 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, aún que 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 N°5, 17 de mayo del 2007).

A sabiendas 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 tan exitosas que los actos de agresión entre compañeros y de provocación con los profesores disminuyeron notablemente y más bien han surgido estudiantes liderando propuestas en beneficio colectivo. El conocimiento del otro genera confianza, ésta disipa los temores que son el dínamo de la agresividad.

Por desgracia, la formación de docentes no escapa a un grave defecto que existe en la formación de la mayoría de las profesiones en occidente: el egocentrismo. Por último 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 educativos:

En el campo de los docentes, yo veo que hay quememportismo, (...), 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 a 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 estamos involucrando con la institución, no veo que nos proponemos metas como institución; ... (Docente del plantel, Video N°5, 17 de mayo del 2007).

El aislamiento entre docentes entorpece la influencia de la cultura de los valores institucionales, 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 y finalmente a la inacción

transformadora, actitud que es asimilada por el estudiantado en calidad de hábitos. La lectura que sigue es que la cultura del egocentrismo y la conflictividad conllevan el mensaje de la decadencia colectiva, y por tanto de la ninguna posibilidad de cambio social.

De otro lado, algunos estudiantes también muestran comportamientos que no corresponden con la responsabilidad de ser estudiantes, mientras que algunos docentes pierden tolerancia con la actitud juvenil:

A mi 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 N°5, 17 de mayo de 2007).

Sin embargo, 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 N°5, 17 de mayo de 2007).

Los conflictos familiares y su efecto psico-social.

Es otro de los graves obstáculos para la convivencia armoniosa entre actores educativos y que en la última década ha crecido notablemente. “Nuestros 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 N°5, 17 de mayo de 2007).

El equilibrio emocional como condición necesaria aunque no suficiente surge como necesidad 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 peor, si 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 N°5 del 13 de junio del 2007).

Para quien considera que su madre es una enemiga o que su padre es un irresponsable, las ofertas de un mundo de respeto y de aprendizajes resultan ser “cantos de sirena”. La expectativa natural del humano es la protección de sus más cercanos connaturales, sus padres y, si esta falla, falla 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 promoción de la participación en comunidad, hace falta previamente alcanzar unas condiciones emocionales de un mínimo de seguridad y protección.

Los seres humanos somos seres afectivos y amorosos, estamos necesitados de dar y recibir afecto. Si ellos/ellas (niños y jóvenes) no lo obtienen de sus padres y si el plantel tampoco lo facilita, entonces se sentirán inseguros y podrán reaccionar agresivamente y con violencia frente a sus compañeros y maestros. Esta realidad posiblemente nos conduzca a reconsiderar la misión de los centros educativos. Antes que el aspecto académico y cognitivo habrá que ponerle atención a la parte afectiva, motivacional, al empoderamiento de sus capacidades y la práctica de los valores.

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 N°5, 17 de mayo de 2007), pero sobre todo, un acompañamiento motivacional permanente.

Por otro lado, 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 de cuenta que está en un error.... En ese período es como una discontinuación (en la relación). Aunque uno 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 N° 6, 5 de julio del 2007)

Finalmente, se observa actitudes incorrectas de los padres de familia en las relaciones con sus hijos. Estas son diametralmente contrapuestas, 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 sobre-protección: tratar de que “a mi hijo nadie le dice nada”.....”. (Entrevista al Inspector del plantel, Video N°5, 13 de junio del 2007).

Forzar la temprana independencia del adolescente, así como impedir su natural proceso de conquista de la autonomía individual implican para los/las jóvenes afectar su libertad por alterar su normal desarrollo. Estas disfunciones familiares, al afectar al proceso normal de desarrollo de niños y jóvenes, significan un uso indebido del poder, un sometimiento a un poder que les doblega, poder al que confrontarán tarde o temprano, con costos personales y sociales significativos.

El inadecuado uso de las tecnologías de la comunicación.

Muchas veces hemos escuchado comentarios dogmáticos que acusan a la ciencia y a la tecnología, al cine y la televisión de la mengua moral de la sociedad. La tesis de fondo es que el mal uso de las tecnologías se revierte en perjuicio fundamentalmente 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 de. 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 N°5, 13 de junio del 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 de 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 y 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 sólo 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 N°5, 21 de junio del 2007).

Por desgracia, los padres no dimensionan el alcance del mensaje sobreprotector hacia sus hijos/hijas, constituyendo un grave encubrimiento de una naciente 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.

Las formas de indisciplina que los/las estudiantes ponen en evidencia cotidianamente son actos voluntarios que reflejan competición por el poder y resistencia a la institución que les somete a “un orden y una autoridad”. Estas manifestaciones de resistencia muestran fundamentalmente que el escenario educativo es un espacio de ejercicio de poder, cuando las relaciones entre actores interescolares ha dejado de tener equilibrio, armonía. “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 N°5, 13 de junio del 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 y lanzan burlas o agresiones dirigidas al maestro o a alguno de sus compañeros. Sólo 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 llegan 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, poniéndose 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 su grupo de estudiantes, revelando así que no se trata de una lucha sin sentido, sino de una lucha por el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-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.

Clima institucional.

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 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 realizar.

Con el objeto de diagnosticar el clima institucional se encuestó a diez docentes de los veinte y siete que no participan en la gerencia del plantel. Dos de ellos encuentran 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 reconocen que los estudiantes reciben un trato respetuoso y tolerante. Es de destacar el reconocimiento de la existencia de grupos de maestros que forman microestructuras de poder que de alguna manera inciden en la cultura institucional.

Se realizó una observación participante precisamente en la reunión de la comisión de clima institucional con el Parlamento estudiantil del plantel⁴², 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 hace notoria la lentitud 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.

⁴² Video N° 2, 15 de febrero del 2007.

Los grupos de delegados estudiantiles mostraron su visión de que las normas no se hacen cumplir por parte de la institución. 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 auto-criticaron 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 cumplidas por maestros y estudiantes, y en caso contrario, deben ser sancionados.

Los estudiantes están conscientes de que los maestros disponemos 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.

Por otro lado, los estudiantes percibieron que los docentes no son estrictos cumplidores de las normas internas, especialmente de puntualidad, uso de uniformes y una buena preparación de clases que diversifique la metodología y priorice la motivación; en consecuencia no encuentran justo ni ejemplar que a los maestros se les permita infringir las normas, mientras que a los estudiantes a veces no se les perdona.

Dejo constancia de 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. Es decir, 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 hábitos particulares continúan incidiendo en sus vidas y compiten en el ambiente 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 académico 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 facilita 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, diversidad metodológica y 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 deseo de 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 lo que se logró es constatar la validez de la tesis de E. Fromm, respecto a que el hombre moderno ha perdido el deseo de poder. En gran parte, la autoestima de las personas depende de la percepción personal del poder y la libertad. Por desgracia esa percepción en los/las jóvenes es frecuentemente baja, pues 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 N°3 del 11-25 de enero del 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 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 N°3, del 11-25 de enero, 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 ver con mayor claridad su misión humana, pues están enceguecidos por los ídolos que la sociedad les presenta como máxima 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.

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 del colegio (Declaración de Geovanny, décimo año, Video N°3, del 11-25 de enero del 2007).

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 desaparecen con el tiempo; debido aparentemente a una percepción negativa de esta categoría. En todo caso, se observa que el deseo de poder en los /las jóvenes está distorsionado y va desde la ausencia del deseo hasta el ejercicio de 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, exclusivamente lo militar posee civismo, mientras que cualquier expresión civil carecería de tal significado. El mensaje oculto de esta práctica se descifra del error de considerar que ser militar es la condición necesaria y suficiente para poseer valores cívicos. La escuela fue la institución que 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 hábitus de la disciplina

marcial, de la negación de valores cívicos de la población civil y del ejercicio de un poder disciplinario externo. (Video n°1, 3 de noviembre de 2006).

Se logró constatar así que la escuela es 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 ministerial, institucional y del profesor es incuestionable.

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 deben cumplir las niñas y los 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 para el período 2006-2007 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, pues 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 ya a asistir al entrenamiento de basketball en las tardes e incluso en las mañanas, pues sus padres les prohibían con la excusa de que deben realizar las tareas de casa, y en la mañana el profesor les decía que eso era de poca importancia y que deberán aprender por sí mismos las clases no asistidas; hasta les incrementó las tareas de 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 deja 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 quinto año, Video N°2, 6 de febrero de 2007). Se detecta así una distorsión social en la concepción educativa, pues se da prioridad a lo académico y lo disciplinario, antes que lo formativo. Es obvio que esta distorsión es el resultado de la tendencia funcionalista que exigen únicamente un desarrollo academicista, útil para el mundo laboral, descuidando así la integralidad de la formación humana.

René, estudiante de décimo año recuerda cómo su madre no le permitió salir con sus amigos a pasear: “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 motivaciones que emergen del interior de la persona. 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, pues 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 N° 3, del 11-25 de enero del 2007).

La cultura docente se muestra con un aceptable nivel de interrelación con los estudiantes, aunque en ocasiones con una escasa responsabilidad pedagógica. Efectivamente, de observaciones no participantes en el aula se detectó que en el trabajo docente, en la generalidad de casos se usa un lenguaje adecuado, gestos corporales inclusive relajantes y preocupación por lo formativo.

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 N°3, 11-25 de enero, 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 y 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 en forma de maltrato físico-material: 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.

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, dejar 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 N°3, 11-25 de enero del 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 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 sale de los hogares para pasearse en las escuelas y las calles, para luego reproducirse en los “nuevos hogares”.

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, por que me hicieron daño, o me siento impotente, por eso...”, es la expresión de Diego, estudiante de décimo año del plantel (Video N°3, 11-25 de enero del 2007).

Por otro lado, se reveló que en condiciones donde algunos estudiantes muestran actitudes sometedoras de otros compañeros, estos promueven ambientes de desconocimiento de la autoridad y del líder, pues el clima propicio para el abuso y la agresión es el desorden y la anarquía. 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, conquistando una cadena de colaboradores sumisos que disfrutan 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.

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 termina enemistando a estudiantes, padres de familia y directivos, aunque el proceso de selección se haya conducido con las mayores transparencia y verticalidad posibles.

Autoritarismo y abusos contra estudiantes.

Habían pasado 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 denunciantes (Video N° 4, 5 de junio, 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 decimos: “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 N° 4, 5 de junio, 2007).

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

Algunos docentes cuentan sus vivencias personales en el aula; sin embargo, a veces son de mal gusto y e incluso carentes de ética: “Siempre (el profesor)... nos cuenta las experiencias de su vida y es odioso y nos sabe estar explicando que él se masturbaba, no sé que,...”, denuncia otra de las estudiantes. Por desgracia la mentalidad de tal maestro estaba tan trastocada que a los niños les decía incluso 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 obligada 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 convencia, respetuosos y afectivos; 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 viran al amiguito a que alguien reciba su inquietud. En ese sentido el niño puede sentirse incluso dejado de lado, ... y decir, la Juanita no me escucha a mi...”. (Entrevista a Juanita, maestra de segundo de básica, Video N° 6 del 5 de julio del 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 N° 5 del 17 de mayo del 2007). ¡Puntualidad!, ¡nada de levantarse!, ¡no alimentarse!, ¡nada de hablar de comunicarse!, son las exigencias de los maestros.

Hay que reconocer que tales exigencias no son exclusivas de los docentes, sino que son parte de la ideología dominante, del pensamiento empresarial hegemónico. Es por esto que el padre de familia de la normalidad social se muestra más satisfecho mientras más normas e intransigencias se ponen en práctica en los centros educativos, puesto que la familia ha perdido el control de sus hijos. No es difícil encontrar en cada ciudad de nuestro país centros educativos estatales, que han

alcanzado un notable éxito académico implantando los modelos coercitivos de antiguos planteles religiosos.

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 al otro y el de la afectividad:

¿Sabe?, una dificultad ha sido que ellos primero me conozcan y me acepten para luego poder darles las normas y 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 segundo de básica, Video N° 6 del 5 de julio del 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 en forma obligatoria, 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 suficiente 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 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 segundo de básica, Video N° 6 del 5 de julio del 2007)

Por desgracia, al inicio de la escolaridad, a los seis años de edad, alguno/as niños/niñas 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, pero frecuentemente se encuentran con que el des-estímulo de la coacción, adquirido previamente por los/las infantes para el logro de acciones pedagógicas, está tan enraizado que el trato afectivo no lo logra sustituirlo. Resulta entonces que para lograr el cambio en la ética social es necesario paralelamente educar al niño y su familia.

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 segundo de básica, Video N° 6 del 5 de julio del 2007)

CONCLUSIONES

En el segmento de conclusiones se incluyen inicialmente las inferencias obtenidas desde la investigación de campo, para luego presentar la tesis central, algunos argumentos y las derivadas obtenidas, así como también precisiones de definiciones de algunas categorías referidas.

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. La reproducción de la cultura adulta hegemónica, en su parte negativa se ha detectado 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 hábitus 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.

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, 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 el país la escuela vive una cultura marcial; pues subsisten prácticas de cuartel 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 recuperen para sí el derecho a crear representaciones cívicas y democráticas, alejándose de la sombra del militarismo.

En el campo de la ideología curricular no explícita es donde cobra vitalidad la reproducción cultural a través de las micro-estructuras 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 currículum 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 contrahegemónicas, sin desconocer el principio de autoridad que debe estar sustentado desde la ética de la igualdad y el respeto entre congéneres.

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 micro-estructuras, 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 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. Con este fin, se debe incorporar las llamadas actividades extra-curriculares al currículum escolar; 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 habían adquirido el 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 hábitus de la represión obstaculizan a los/las estudiantes la adquisición de competencias socio-afectivas.

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.

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. Su involucramiento en proyectos escolares y comunitarios, y 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.

En la escuela se reproduce la violencia macro-social en forma de acoso especialmente, lo que provoca sufrimiento a muchos estudiantes, para quienes este espacio puede volverse invivible. Unos grupos escolares se van convirtiendo en sometedores y otros en sumisos, actitudes que

pueden mantenerse de por vida si tales deformaciones no son tratadas. Estas distorsiones conducen a la pérdida del deseo de poder y de participación democrática.

Los /las 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 al fanatismo.

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 poseen la expectativa de que las autoridades intervengan resarciendo 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, ésta implica pérdida 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 autodeterminación, es decir el prelude de la conquista de la libertad.

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/a, 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 creíbles las motivaciones esbozadas por el/la 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 autotransformación humana para lograr disminuir la falta de certidumbre 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 planetaria⁴³ y las condiciones del medio ambiente agudizan la fragilidad de la vida sobre la Tierra.

Si la educación ha padecido de graves reduccionismos que la limitan erróneamente a lo académico e históricamente ha sido aprovechada por los grupos sociales que detentan el poder precisamente para reforzar su poder y dominio, es porque las clases dominadas y los mismos docentes han permanecido irreflexivamente inconscientes de esta realidad social; evidentemente

⁴³ La población mundial, en 1999 alcanzó la cifra de seis mil millones de habitantes, que sería la mitad de la capacidad límite del Planeta, esto es de doce mil millones. En la presente década la población mundial se habrá incrementado en dos mil millones de habitantes, aproximadamente. Esto significa disminución del espacio físico y de los recursos disponibles para cada ser humano y en consecuencia, el incremento de la competencia por los recursos vitales. (Fuente: Robinson Cabrera G., Ensayo: *Modelo de crecimiento poblacional*, 2005).

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 desvelamiento de las distorsiones sociales de las que son portadoras los/las 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 y empoderadas de sus capacidades.

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 currículum hay que ubicarle 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 hábitos adquiridos en sociedad, que son los que en última instancia gobiernan las prácticas escolares y sociales. En consecuencia, las soluciones del problema del currículum deberían ubicarse entre las ideologías y los hábitos 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 currículum escolar, acompañadas de prácticas pedagógicas que permitan la superación de hábitos reproductores de distorsiones del funcionamiento social.

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 constitución 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 humana”, entendiéndose así a su naturaleza compleja como ser bio-psico-social, que vive la angustia de su soledad por haberse separado los demás y de la naturaleza

misma. Paralelamente debe enseñarse que la única solución satisfactoria al problema universal de la existencia humana es el amor a todo aquello de lo que se siente alejado, enajenado. Únicamente partiendo de esta naturaleza amorosa humana, no excluyente sino integradora, se podrán construir proyectos sociales confiables, 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 los 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 surgiría de un bucle retroactivo entre mente y cultura, ya que la cultura suscita la mente que a su vez modifica la cultura. En este proceso, las técnicas de la educación deben supeditarse a la cultura y a la naturaleza de la existencia humana.

El aprendizaje de la condición humana exige la presencia de áreas sociales del saber y del lenguaje materno en el currículum. En un currículum 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.

El mundo para los humanos está constituido por el mundo físico, la mente y la cultura. Es un mundo altamente complejo, mutuamente interrelacionado que para comprenderlo bien no se debe estudiarlo desintegrado, fraccionado, como en la actualidad. En consecuencia, priorizar las competencias a lograr, resignificar los contenidos, juzgar la intencionalidad cultural en ellos y tratarlos inter y tras-disciplinariamente son algunas de las tareas previas de la nueva educación.

La lucha más significativa de la educación es la lucha contra las prácticas sociales y educativas 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 hábitos 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 todos 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 ideológica, la académica, la científica, 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 resignifica la misión de la escuela; 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.

BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES DE INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

1. Apple, Michael W., *Educación como Dios manda*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 2002.
2. *Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado?*, UNESCO: Oficina Internacional de educación, 2003.
3. Batra, Roger, Entrevista a Roger Batra: *Para que la democracia opere hace falta una cultura*, El comercio, Quito, Domingo 4 de noviembre del 2007, 34.
4. Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Editorial Desclée de Brouwer, S. A., Bilbao, 2000.
5. Briggs John y F. David Peat, *Las siete leyes del caos*, Grijalbo, Nueva York, 1999.
6. Cerbino Mauro, “*Para una antropología del cuerpo juvenil*”, en Cerbino Mauro, Chiriboga Cinthia, y Tutivén Carlos, *Culturas juveniles*, Quito, Ediciones Abya, Yala, 2001.
7. Córdova, Holger Paúl, *Vive la ciudadanía y la democracia*, COINCIDE, Quito, 2006.
8. Esteve, José M., *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2003.
9. Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1992.
10. Fromm, Erich, *El arte de amar*, Paidós, Barcelona, 1959.
11. Fromm, Erich, *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, 1965.

12. Guber, Rosana, *La etnografía: Método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo editorial Norma, 2001.
13. Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Ediciones Morata, Tercera Edición, 1998.
14. Marina, José Antonio, *Aprender a vivir*, Editorial Ariel, Barcelona, Tercera edición, 2004.
15. Marina, José Antonio, *Ética para náufragos*, Editorial Anagrama, Barcelona, Sexta edición, 2005.
16. Marina, José Antonio, *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*, Círculo de Lectores, Barcelona, 2007.
17. Martínez, Miquel, *Consideraciones teóricas sobre la educación en valores*, en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Buenos Aires, Troquel, 1997.
18. McLaren, Peter, *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, cuarta edición, México, Siglo XXI editores, Cuarta edición, 2005.
19. Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, segunda edición, Santillana, Quito, 2006.
20. Morín Edgar, Ciurana Emilio, Morata Raúl, *Educación en la era planetaria, el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*, Grupo Santillana, 2005.

21. Panza, Margarita, *Escuela tradicional-nueva-tecnocrática y crítica*, en *Sociedad-educación-didáctica*, 1997.
22. Popper, Karl, *En busca de un mundo mejor*, Paidós, Barcelona, 2003.
23. Proyecto de investigación, *Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional*. Programa de formación en educación, Universidad de los Andes, Colciencias.
24. Restrepo, Adrián, *Aproximaciones y polémicas al concepto de culturas juveniles*, Medellín, 2000.
25. Samaniego, Juan, *Proyecto educativo institucional y la formación en valores*, UASB, Quito, 2005.
26. Sánchez-Parga, José, *El oficio del antropólogo. Crítica de la razón (inter)cultural*, Quito, Centro Andino de Acción Popular -CAAP, 2005.
27. Scaffo, Mag. Sonia, *Aportes de la etnografía educativa para la investigación de las prácticas de aula*, Montevideo, 2000.
28. Tenti Fanfani, Emilio, *La escuela constructora de subjetividad*, en *Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*, Troquel, Buenos Aires, 1997.
29. Torres Santomé, Jurjo, *El currículum oculto*, Madrid, Sexta edición, 1998.

WEBGRAFÍA.

1. Nolla Cao, Nidia, *Etnografía; una alternativa más en la investigación pedagógica*, 1997.
<http://www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol11-2-97/ems05297.htm>
2. *Violencia en la escuela I*, *Revista Iberoamericana de Educación* N° 37,
<http://www.rieoie.org/rie37a00.htm>, 2007,

ARCHIVOS INSTITUCIONALES.

1. Acuerdo N° 357 del 7 de mayo de 1991 de creación del plantel y Resolución N° 058 de aprobación del proyecto de innovaciones curriculares del instituto de ciencias y artes Leonardo da Vinci, secretaría del plantel.
2. Acuerdo Ministerial N°1154 de ampliación de la Red de colegios de la reforma del bachillerato, patrocinada por la UASB, secretaría del plantel.
3. Registros de secretaría del plantel, sobre el número de estudiantes y de maestros por año.

VIDEOGRABACIONES.

1. Video grabación N°1, noviembre del 2006.
2. Videograbación N° 2, febrero del 2007.
3. Videograbación N°3, enero del 2007.
4. Videograbación N° 4, junio del 2007.
5. Videograbación N°5, mayo y junio del 2006.
6. Videograbación N°6, julio del 2007.