

2016

Educación y Democracia en Venezuela



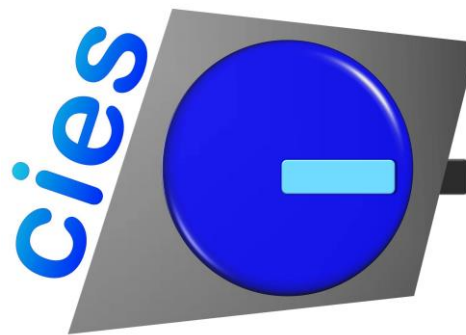
Foro en conmemoración de:
100 AÑOS DEL LIBRO " DEMOCRACIA Y
EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY

Jueves, 28 de abril de 2016

Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA
Foro en conmemoración de:
100 AÑOS DEL LIBRO " DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY
Abril de 2016

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación



Centro de Investigaciones Educativas

Escuela de Educación - UCV

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA
100 AÑOS DEL LIBRO " DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY

Comité Organizador

Nacarid Rodríguez
Yolanda Ramírez
Iraida Sulbarán
Jorge Altuve
Laura Hernández Tedesco
Ramón Uzcátegui

Editor

Ramón Uzcátegui

Ediciones del Centro de Investigaciones Educativas
Caracas, agosto de 2016

Depósito Legal: MI2016000176

ISBN: en tramite

Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Traslado, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.

Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953 Email:

xivjornadas5congreso@gmail.com; cies@ucv.ve

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA
100 AÑOS DEL LIBRO " DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY

Presentación.....	5
Significado de la vida y obra de John Dewey	6
Dra. Yolanda Ramírez	6
Significado de la vida de John Dewey (1859-1952).....	6
Significado de la obra, en algunas de sus categorías	14
Pedagogía y Democracia	22
Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo	22
Sobre la Democracia	22
La Escuela Nueva.....	24
La Escuela Moderna	28
La Pedagogía Institucional.....	32
La Pedagogía Crítica	36
A manera de conclusiones	39
Notas	42
Referencias.....	42
Educación y democracia en la historia de la Educación Venezolana	44
Dr. Ramón Uzcátegui.....	44
Presentación.....	44
John Dewey, referencia en la educación venezolana	44

John Dewey y la Escuela Nueva en Venezuela.....	47
La renovación de la educación Venezolana	51
¿Cuándo se inicia la Escuela Nueva en Venezuela?	55
¿Cuáles son las características de la escuela venezolana en 1936 momento en el cual comienzan a tener presencia las ideas de la Escuela Nueva en nuestro contexto?	56
La escuela nueva y la educación venezolana entre 1936 y 1945.....	61
La escuela nueva y la educación venezolana entre 1945 y 1948.....	63
La Escuela Nueva como Proyecto Nacional.....	68
Referencias.....	72
La Democracia en las Escuelas venezolanas de hoy	74
Dra. Mildred C. Meza Chávez	74
Introducción	74
Se hace camino al andar... los escenarios de la investigación	78
Prácticas potenciadoras de democracia en la escuela.....	85
En las voces de los actores	95
En la encrucijada con la Escuela y la Democracia	97
Opciones y esperanzas: en modo de síntesis.....	100
Referencias.....	101
Material Multimedia	103
Resonancia en prensa	103
Cartelera elaborada por los estudiantes de la Asignatura Prácticas profesional I, Régimen anual. Escuela de Educación – Universidad Central de Venezuela.....	104

Presentación

El documento que se presenta es la memoria del foro en conmemoración de 100 AÑOS DEL LIBRO "DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY, obra que ha dejado profunda huella en el pensamiento y la práctica pedagógica en la educación occidental. El foro se insertó dentro de un conjunto de iniciativas del mismo tenor hechas en otras latitudes con la finalidad de reivindicar la obra de John Dewey por la democracia y la educación.

Esta actividad se llevó adelante por la iniciativa de un grupo de profesores de la Escuela de Educación que en el marco de tan importante acontecimiento, decidieron tomar la palabra y reunirse con la comunidad de educadores para hablar no sólo del libro "Democracia y Educación", sino más prendidos en la idea de hablar de la educación y la democracia en la Venezuela de hoy. Se hizo bajo la convicción de que el diálogo, el intercambio y el libre debate de las ideas construyen y fortalecen la democracia, entendida esta no sólo como un régimen político, sino como una forma de vida en la cual la libertad, la igualdad, la confraternidad y también la dignidad, son principios esenciales, inalienables de la existencia del Hombre en sociedad.

El foro EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA, estuvo precedido por una serie de actividades docentes en las cuales profesores de diferentes asignaturas de la Escuela de Educación discutieron con sus estudiantes las principales obras de John Dewey. Los estudiantes elaboraron una cartelera informativa y resúmenes para el intercambio entre sus pares. Profesores y estudiantes compartieron bibliografía del pedagogo norteamericano, mucha disponible en la red.

El foro se realizó el 28 de abril de 2016, contó con la intervención de cuatro ponentes que desde diferentes ópticas y trayectorias disertaron sobre Dewey, su libro "Democracia y Educación", así como las repercusiones de esta obra en la educación, la escuela y la democracia en Venezuela. Una mañana en la cual más de noventa personas se reunieron para ver las intervenciones, conversar y discutir sobre democracia y educación. Las ponencias presentadas son las que componen este libro, así el lector puede disfrutar del evento más allá de la ocasión propiamente dicha y conocer lo que cada exponente presentó a la comunidad. Incluso la presente edición recoge un material audiovisual disponible en la red, el cual fue captado por el Centro de Recursos Instruccionales de la Escuela de Educación.

La actividad contó con el apoyo y la promoción del Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, esfuerzo conducente a la realización de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación en octubre de 2016.

Significado de la vida y obra de John Dewey

Dra. Yolanda Ramírez¹

Cátedra de Currículo

Departamento de Currículo y Formación de Recursos Humanos

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad Central de Venezuela



...A Gladys Villarroel

Significado de la vida de John Dewey (1859-1952)

Referirse a la obra de un hombre que tuvo casi un siglo de existencia (murió a la edad de 92 años) y una vida activa que comenzó a hacerse pública a través de sus primeros escritos académicos en 1882 hasta alcanzar más de sesenta y cinco años de producción intelectual, no es tarea fácil.

Su vida transcurre consustanciada con cambios sociopolíticos relevantes en la historia de los Estados Unidos de América. El contexto familiar y local de su infancia, pubertad y adolescencia estuvo signado por las consecuencias de la Guerra de Secesión (1861-1865) en la que se enfrentaron dos concepciones capitalistas dentro del vasto territorio americano: aquella representada por los once estados confederados del sur, basada en una economía agrícola, esclavista, y otra representada por los estados de la Unión, del norte, con gran poder financiero, basada, de una parte, en una economía industrial con

¹ Intervención de la profesora Yolanda Ramírez en el Simposio realizado en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela a propósito del centenario de la primera edición del libro *Democracia y Educación (1916-2016)* (Tiempo previsto para cada expositor: 25 minutos)

concentración de mano de obra asalariada en el noreste del país y de otra, en una economía forjada por labriegos en el noroeste del país.

Desde mediados del siglo XIX, el debate sobre la abolición de la esclavitud se planteó como una contradicción que pervivía, dado que desde la declaración de Independencia (en 1776) bajo la pluma de Thomas Jefferson se proclamaba *“que todos los hombres habían sido creados iguales; que eran dotados por su Creador de ciertos derechos inalienables; que entre éstos estaban la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad”*.² En este sentido, el abolicionismo era una deuda con un compromiso histórico.

Las causas que produjeron la guerra civil norteamericana son muy complejas y no pueden trasvasarse en el reduccionismo de la “abolición de la esclavitud”. Si bien es cierto que este lema aduce a un humanismo y reconocimiento de derechos civiles, bajo él también se cubrían los intereses de un brutal capitalismo industrial en expansión que distaba mucho de la ética de los derechos humanos.

Esto lo supo ver Abraham Lincoln antes de que fuera asesinado, recién terminada la guerra civil:

Yo veo en el futuro cercano una crisis que me enerva y me hace temblar por la seguridad de mi país. Como resultado de la guerra, corporaciones han sido entronadas y en gran parte, la era de la corrupción seguirá, y el poder del dinero en el país forzará a prolongar este reinado sobre el trabajo, perjudicando a la gente hasta que toda la riqueza en unas pocas manos destruya a la República³

Palabras proféticas y que ponen sobre la mesa, con marcada lucidez, el carácter distinto de las motivaciones que han contribuido a hacer de ese país lo que es hoy en día. País en

² Texto de la Declaración de Independencia (4 de julio de 1776). En: www.hmc.uchbud.es/Materiales/DeclaraUSA.pdf

³ Citado por Martin Jay en: *The Education of John Dewey: A Biography*, Columbia University Press, 2002, p. 26

constante lucha de tendencias -expresión de intereses contrarios en materia social, política, económica, en visiones de mundo- que han estado siempre presentes en el devenir histórico de los Estados Unidos de América.

En ese crisol cultural se expresaron desde el siglo XVII tanto las costumbres como las esperanzas de los primeros colonos puritanos-agricultores ingleses.... de los comerciantes de pieles holandeses y franceses....Paulatinamente, también se expresaron las culturas de las olas migratorias que tuvieron lugar desde principios hasta mediados del siglo XIX con la llegada de 5 millones de europeos y entre 1870 hasta la primera década del siglo XX, con el arribo de 25 millones más⁴..., amén de la primera migración de chinos que fueron empleados como mano de obra súper explotada en la construcción de las vías férreas en el llamado ferrocarril transcontinental a mediados del siglo XIX... En ese crisol, siguiendo a Buttler⁵ se fundieron prisiones y las almas de cincuenta mil convictos enviados desde Europa desde 1610 hasta 1775. Buttler cuenta la reacción del rechazo por parte de la población americana ante esta política Británica... y según este mismo autor, llegó un contingente –nada despreciable-de prostitutas... En ese mismo crisol cultural se forjó una barbarie de dimensiones colosales contra amerindio, africano y sus descendientes.

Pero en esa lucha de cosmovisiones, contra la barbarie y la explotación se pronunciaron voces filosóficas, políticas, teológicas, y con una determinación extraordinaria se abrieron cauces para frenar las agresiones, la violencia; voces y cauces inspirados en una moral que fue el norte de su propia constitución como país, atravesada por un espíritu religioso evangelista.

⁴ Hasia Diner: La inmigración en la Historia. En: IIP Digital Embassy of United States of America

⁵ J.P. Buttler: “British Convicts Shipped to American Colonies”. En: *American Historical Review*, Vol 2 No 1 (oct 1896), pp 12-33

Y es en esa tensión constante entre fuerzas regresivas y progresistas como podríamos acercarnos al entendimiento de la dialéctica del triunfo transitorio de unas sobre otras. Es así como podríamos entender que luego de la publicación en 1859 de “El origen de las especies” de Darwin fuese prohibida su lectura, para permitirla al año siguiente en publicaciones sucesivas de corto tiraje; es así como podríamos, igualmente, entender los obstáculos interpuestos ante el avance científico y tecnológico por parte de esos primordios universitarios que fueron los “colleges” fundados a lo largo del siglo XVIII ...y cómo ya en 1870 surge la Universidad John Hopkins (Baltimore), primera universidad norteamericana que asumió el modelo de universidad centrada en la investigación.⁶

En este vertiginoso vaivén de tensiones, es que podríamos entender cómo ante el crecimiento de la sociedad industrial norteamericana, surgen organizaciones obreras en defensa de los derechos laborales. Tales organizaciones nacen bajo la herencia cultural obrera ya fomentada en Europa, y mantendrán luchas encarnizadas contra el capitalismo explotador y sus aliados corruptos. Simultáneamente, al lado de esos sindicatos, se crean asociaciones civiles de toda índole para aliarse en contra de la explotación “con voz y cauce”. Por ejemplo, la Hull House de Chicago, fundada en 1889⁷, institución que acogió durante muchos años a los inmigrantes desprotegidos, a indigentes y niños huérfanos; hogar en el que todos participaban en las labores de la casa, por igual, como una gran familia. Allí había Escuela para adultos, cocina, comedor, biblioteca, galerías de arte,

⁶ Efectivamente, fue la primera institución universitaria organizada bajo el modelo alemán según lo afirma Robert B. Westbrook en su biografía de John Dewey (En: *Perspectivas* Nos 85-86. Pensadores de la Educación 1, pp.289-305). La llamada “Nueva Universidad Alemana” fue instalada primeramente en Berlin (1809-1810) bajo la dirección de Wilhelm von Humboldt. En su desarrollo se caracterizó por establecer a la investigación como función principal de la Universidad

⁷ “Establecimiento fundado por Jane Addams y Ellen Gates Starr en Chicago, en 1889. Con su vida y trabajo en Hull House, Jane Addams constituyó un símbolo de la lucha por los derechos cívicos y los esfuerzos por la paz y la libertad de su tiempo; se le concedió el Premio Nobel de la Paz en 1931”. [Nota extraída de: Larry Hickman: John Dewey (20 octubre 1859-1 de junio 1952). The Center for Dewey Studies, Southern Illinois University at Carbondale. Publicación de la American National Biography, J. A. Garraty and M.C. Carnes, eds. Vol 6, 314-318. New York: Oxford University Press, 1999]

talleres de encuadernación, escuela de música, compañía de teatro, servicio de búsqueda de trabajo. Entre otros ejemplos de organizaciones podríamos mencionar a La Asociación Nacional para la defensa de “la gente de color” (NACCP), la Liga Internacional de Mujeres por la paz y la Libertad, la Federación Nacional de Centros de Asentamientos. Hablamos, pues, de activistas sociales comprometidos con las fuerzas progresivas del país. Otro ejemplo fue el de la lucha por el derecho al sufragio femenino (derecho para votar y ser elegido en cargos públicos). Este fue aprobado poco a poco; primero en Wyoming en 1869; veinte años después surgió la Asociación Nacional Americana por el Sufragio de la Mujer (1889) (*National American Woman Suffrage Association*), y ya para 1920 quedó aprobada la XIX Enmienda a la Constitución que otorgaba el derecho de voto a las mujeres.

Vale recordar que en la expansión de capitales, sobre todo en el mercado interno que se ampliaba vertiginosamente conquistando nuevos territorios hacia el oeste del país, se conjugaron, como era natural, la industria extractiva de minerales, la construcción de plantas químicas industriales de procesamiento y obtención de materiales para la infraestructura y obras de ingeniería de transporte (ferrocarril) y comunicaciones (telégrafo). Se desarrollaron de modo extraordinario la ciencia aplicada y la tecnología, así como inventos de toda índole. Entre otros factores que influyeron en este desarrollo industrial estuvieron: una fuerza de trabajo barata proporcionada en buena parte por los inmigrantes; la acumulación de capitales y las inversiones extranjeras, y por supuesto, la innegable riqueza del territorio norteamericano: abundantes aguas dulces y marinas; bosques madereros, tierras fértiles en montañas y llanuras, yacimientos de hierro, oro, carbón y petróleo, e igualmente el espíritu de inventiva y fuerza creadora que tributaba de manera permanente al desarrollo de nuevas energías centradas en el trabajo.

En este proceso de industrialización, trabajadores rurales migran hacia las urbes y aquellos que se quedan trabajando el campo sufren transformaciones en su estilo de vida porque el desarrollo agrícola pasó a producirse en gran escala con las nuevas maquinarias, de modo que tornó la vida en el campo menos penosa y más cómoda. En esto contribuyó la apertura de nuevas vías de comunicación. La población urbana creció considerablemente y a comienzos del siglo XX ya se contaba con industria de material eléctrico, industria automovilística, industria de teléfonos, de iluminación, etc.

Es, pues, en medio de este crecimiento que volvemos a evocar las palabras de Lincoln al afirmar *que el poder del dinero en el país forzaría a prolongar este reinado sobre el trabajo*, y situar su preocupación por la conformación de una fuerza política que pusiera límites a esta situación. Como hemos visto, en el decurso histórico se hicieron presentes las fuerzas sociales necesarias para oponerse a este “reinado sobre el trabajo” mediante un activismo social comprometido en la defensa por los derechos no sólo individuales sino sociales que condujo -por ejemplo- a la creación de La Unión Americana de Libertades Civiles, La Liga Antiimperialista Americana, entre otras muchas organizaciones.

Es este universo el que va a ser pensado por John Dewey, y sobre el que va a actuar. Ese fue el contexto social en el que creció, y desde su constante posición crítica y reflexiva optó por sumarse al lado de las fuerzas sociales progresistas de su país, ayudando a conformarlas, a fomentarlas, con una actitud reconstruccionista y de revisión constante, sin concesiones ligeras e incondicionales que pusieran en riesgo, lo que él consideraba, principios democráticos.

Al terminar sus estudios en el College de Burlington (Vermont), su ciudad natal⁸, John Dewey ejerció un año como maestro rural y otros dos como profesor de Educación Secundaria. Luego se trasladó a Baltimore-Maryland donde se doctoró en filosofía en la antedicha universidad de John Hopkins en 1884; allí trabajó durante un año al lado de Stanley Hall⁹, uno de los padres de la psicología experimental que se había centrado en el estudio de la niñez. Sus estudios filosóficos fueron realizados bajo la dirección del neohegeliano George Morris.

Luego de obtener su doctorado trabajó en la Universidad de Michigan ejerciendo la jefatura del Departamento de Filosofía- durante un periodo de 10 años, interrumpidos por algunos meses de estada en Minnessota. Ya para 1894 se incorpora como profesor en la Universidad de Chicago dirigiendo el Departamento de Filosofía que comprendía las secciones de psicología y pedagogía (esta última creada por él mismo), y luego como director del departamento de Pedagogía. Dos años más tarde crea la Escuela de Primaria anexa a la Universidad, dirigida por su esposa, Alice Chipman, maestra con una vasta experiencia. La Escuela laboratorio conocida como Escuela Dewey funcionó durante casi ocho años, hasta 1904, y desde esa fecha hasta su jubilación en 1929 trabajó en la Universidad de Columbia en Nueva York.

Estamos, pues, en presencia de un filósofo, con ascendencia científica darwinista, que trabajó con uno de los padres de la psicología experimental y que, sobre todo, se nutrió de la corriente pragmatista de su época, signada por Charles Peirce y William James. En presencia de un hombre que empezó su vida profesional como maestro rural y de Secundaria, que continuó ejerciendo la docencia en espacios universitarios; pedagogo por

⁸ Vermont es uno de los Estados de la región de Nueva Inglaterra (New England) al noreste de los Estados Unidos de América.

⁹ Stanley Hall fue el fundador del primer centro de Psicología Experimental. Para Stanley Hall, la enseñanza debía respetar, ante todo, la naturaleza infantil, los impulsos naturales del niño.

excelencia que se vinculó permanentemente con maestros de Educación Primaria, y sobre todo con una figura que dejará una huella imborrable en él y a quien Dewey catalogó como el Padre de la Educación Progresiva en los Estados Unidos: Francis Parker. (Parker había estudiado en 1872 en la Universidad Humboldt de Berlín. Había sido director de las Escuelas Públicas de Boston y Director de la Escuela Normal de Cook en Chicago).

Además de los cargos académicos ya nombrados ocupó la presidencia de la Asociación Americana de Psicología durante dos periodos y la vicepresidencia de la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia en 1909. También fue presidente de la Asociación Americana de Filosofía (1905).

Como activista social, durante su estancia en Chicago participó en las actividades de la Hull House anteriormente nombrada, y fue miembro de la Asociación Nacional para el Avance de la Gente de Color. Formó parte activa en las luchas emprendidas por el movimiento sufragista femenino; fue miembro fundador de la Unión Americana de Libertades Civiles, de la Liga de maestros de Nueva York y de la Asociación Americana de Profesores Universitarios. Fue colaborador de la Revista de Centro izquierda “La Nueva República” y en 1939 formó el Comité para la Libertad de la cultura en pro de la libertad intelectual.¹⁰ En 1937 formó parte de la Comisión encargada de la revisión del caso de León Trotsky bajo solicitud del Comité Americano por la defensa de éste. Trotsky había sido juzgado como traidor a la Revolución en los “procesos de Moscú” y la “Comisión Dewey” llevaría a cabo la Investigación sobre los cargos en contra de aquel.¹¹

¹⁰ Los datos biográficos aquí suministrados han sido extraídos de varias fuentes, siendo las principales las ya citadas en notas a pie de página anteriores: las de Robert B. Westbrook, Larry Hickman y Martin Jay

¹¹ Referencia: Darío Martini: *El caso de la “Comisión Dewey” y el derrotero de la intelectualidad estadounidense en los años treinta*. En: Huellas de Estados Unidos. Estudios y debates desde América Latina (3 oct. 2014, No 7, pp 33-55) www.huellasdeeu.com.ar

En este artículo también se lee: “El Comité de Defensa dio su veredicto en septiembre de 1937, declarando inocentes a Trosky y a su hijo y denunció a los “Procesos de Moscú” como “orquestaciones basadas en falsos testimonios”.

Ya en 1906 a raíz del viaje que realizara Máximo Gorki a los Estados Unidos buscando fondos para la causa bolchevique, albergó en su casa al escritor ruso luego de que fuera repudiada su presencia. * * * * *

Significado de la obra, en algunas de sus categorías

Esta expresión de compromiso social en Dewey puede sintetizarse en un concepto fundamental al cual dedicará no sólo sus reflexiones filosóficas y pedagógicas sino su vida entera: **Democracia**.

Para Dewey, la democracia es una idea moral que no se reduce a un asunto de derechos individuales sino que implica deberes y responsabilidades para conducirnos en nuestras relaciones con los otros, “teniendo en cuenta la reciprocidad de derechos, aspiraciones y deberes de los seres humanos con referencia al auxilio mutuo...tomando en cuenta aquello que tiene importancia para los otros”. Es decir, la **Democracia** no se reduce a la democracia política.

Se entiende, entonces, que no puede conformarse sino a partir de la **Experiencia**, y esta significa interacción con el medio bajo un principio de continuidad que conlleva la interpenetración del yo con el mundo natural y social, con sus acontecimientos y procesos; significa también “que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después (...) Cuando se realiza plenamente transforma la interacción en participación y comunicación”.¹²

¹² Tomado del Capítulo III “Criterios de Experiencia” del Libro de John Dewey: Experiencia y Educación. Buenos Aires, Losada, 1939

Si tomamos de todas las clases de experiencias, aquella que es para Dewey la más acabada, la que constituiría la máxima referencia de lo que significa una experiencia, tendríamos que referirnos a aquella que posee cualidad estética, entonces “tal concepto aludiría al todo, la experiencia toma en cuenta la globalidad y cada parte en la experiencia estética se desarrolla sin discontinuidad, sin vacíos(...) aunque existan pausas y momentos de reposo en el trabajo (...) pero la condición sine qua non para que esta experiencia exista, es la *Unidad*. La experiencia exige una atención particular y la conexión necesaria entre todas las partes”¹³ . Es decir, en la experiencia existe una voluntad de no desprendimiento de lo que se vive, de lo que se hace, y refleja un largo periodo de preparación y de incubación inherente al trabajo de muchos artistas. En esa preparación, la intuición trabaja en la selección de materiales apropiados para el trabajo que se va a realizar.

Para entender un poco más el significado de esta representación acudiremos a Beuys que como artista describía parte de ese proceso:

Si este trabajo de formación de criterios o de fuerzas directrices a partir de la cosa no se extiende a toda mi vida, no se logra nada...Yo debo prepararme, sin cesar, prepararme y comportarme de tal suerte que cada instante haga parte de esa preparación. Aunque yo esté haciendo el jardín o hablando con un grupo de personas, debo tener siempre esta presencia de espíritu, es decir, esta visión global, de toda la constelación de fuerzas; yo me preparo siempre previendo, y entonces, si se trata de un acto artístico particular, por ejemplo, pintar un cuadro o realizar una arquitectura, las fuerzas están ahí, presentes. Y algo saldrá de mí que será considerablemente más justo que si el trabajo de preparación no hubiese tenido lugar¹⁴.

¹³ Tomado del Capítulo III “Cómo se tiene una experiencia” del libro de John Dewey: El arte como experiencia, México, Fondo de Cultura Económica, 1949

¹⁴ Joseph Beuys y Harlan Volker : Qu'est-ce que l'art, Paris, L'Arche, 1992. p. 25

La experiencia se basa, entonces, en un principio de continuidad, de no dispersión hasta llegar a un término. Una experiencia incorpora a la precedente de modo orgánico, por ello se transforma, se reconstruye. El sujeto no es el mismo frente a la que adviene.

La experiencia está en la base de toda formación y por ello en la Escuela las experiencias deben ser educativas y, por tanto, deben tener cualidad estética, es decir, completar lo que se inicia, para dar unidad emocional, sin dispersión de energías. “Estas no están solas sino que están unidas a los acontecimientos, a los objetos con los que trabajamos”. En este sentido, no toda experiencia es educativa. “Es antieducativa cuando obstaculiza, perturba el desarrollo de experiencias ulteriores, cuando restringe las posibilidades de tener una experiencia rica en el futuro”.

Pero la experiencia, tal como la concibe Dewey tiene como base el **Pensamiento Reflexivo**. El pensamiento reflexivo, nos dice el autor, va más allá de una secuencia de ideas, alude más al concepto de consecuencia. “El pensamiento reflexivo implica un orden consecuencial en el que cada consecuencia determina la siguiente como su resultado, y cada resultado a su vez remite a las que le precedieron (...) Hay una sucesión en el pensamiento reflexivo y sus partes surgen unas de otras y se apoyan mutuamente (...) Cada fase es un paso de algo hacia algo (...) El pensamiento reflexivo apunta hacia una conclusión”¹⁵. Por eso digo que la experiencia tal cual la concibe nuestro autor reposa en buena parte en el pensamiento reflexivo. Pero además, es ese tipo de pensamiento el que impulsa la investigación científica ya que se caracteriza por su énfasis en la atención activa de aquello que se observa o piensa; atención que es prudente ante toda forma de conocimiento y que de modo acucioso somete a examen la coherencia entre los fundamentos en los que se basa y las conclusiones que de ellos se derivan, lo cual Incluye

¹⁵ Tomado del Capítulo 1 “Qué es pensar?” del Libro de John Dewey: Cómo Pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Barcelona, Paidós, 1989

un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad.

Pensamiento y actividad no se conciben como algo separado y al respecto es importante señalar que Dewey fue un acérrimo crítico de las dualidades: Materia - Espíritu, Cuerpo- Mente, Teoría- Práctica, Emoción- Pensamiento, como otros pensadores que se inscriben dentro de la filosofía pragmática. En tal sentido “una idea trascendental es, en esencia, un plan de acción o una hipótesis que habrá de probarse por sus consecuencias al ser aplicada a entes reales...”¹⁶

Siguiendo a John Child, para los pragmatistas:

- “1) El pensamiento se halla intrínsecamente ligado a la acción*
- 2) Las teorías son hipótesis activas y han de ser demostradas por las consecuencias que producen en situaciones prácticas de la vida*
- 3) Las ideas morales son vacías y estériles si se les aparta de la atención a los medios para llevarlos a cabo*
- 4) La realidad no es un sistema estático sino un proceso de cambios y transformaciones incesantes*
- 5) El hombre no es un mero títere manejado por fuerzas externas sino que empleando su inteligencia puede reformar las condiciones que moldean su propia existencia”¹⁷.*

Con esta caracterización es fácil entender que aquel medio que permita relaciones democráticas, de respeto, libertad y autonomía es donde puede producirse la Experiencia en el sentido en el que Dewey la plantea, porque en su curso no pueden establecerse límites a una continuidad que le es consustancial. “Naturalmente, una filosofía sustentadora de que la experiencia puede descansar sobre su propia base y que proclama

¹⁶ John Child: Pragmatismo y Educación: su interpretación crítica, Buenos Aires, Edit Nova, s/f, p. 7

¹⁷ John Child, op.cit, pp 13-14

la autonomía y el carácter autocorrector de los métodos experimentales, concuerda con los valores implícitos en la democracia política y social”¹⁸

Como vemos, tanto el concepto de pensamiento reflexivo como el de experiencia aluden al principio de continuidad. En tal sentido, para Dewey la evolución cultural es la continuación de la evolución biológica, aspecto éste propio de su humanidad, y su noción de democracia “resume la idea de que los seres humanos deberían regular sus acciones y creencias por la necesidad de unirse a otros seres humanos en proyectos de cooperación, y no por la necesidad de encontrarse en la correcta relación con respecto a algo no humano.”¹⁹ Esto, en otras palabras, quiere decir “realizar un futuro humano mejor por medio de la cooperación fraternal entre los seres humanos... La democracia supone, entonces, que somos capaces de hacernos cargo de nuestra propia evolución”²⁰. Así, el pensamiento en su evolución requiere de la otredad en sentido comunitario, en el que la comunicación es la condición para que “lo común” se recree y por tanto exista la sociedad.

La relación entre Educación y Democracia descansa sobre supuestos que son explicados por Dewey desde su visión evolucionista; es decir, la vida, más allá de su naturaleza fisiológica tiene una connotación social y la Educación es el medio para la continuidad social de la vida. La Escuela es para Dewey un espacio democrático para la formación; con ello se refiere a una forma de vida democrática que permita la experiencia en los términos antedichos. Por ello en la Escuela deben llevarse a cabo experiencias de vida social basadas en la cooperación, comunicación, sobre la base de ocupaciones que tengan un sentido para los niños. Se trata, entonces, de constituir una comunidad y para ello es

¹⁸ John Child, op. Cit, p. 8

¹⁹ Richard Rorty: El Pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en Epistemología y Ética. Editorial Ariel, Barcelona, 2000, p. 32

²⁰ Richard Rorty, op.cit, p.33

necesario reconocer fines comunes y trabajar todos por ellos, por lo cual la comunicación es vital.²¹

Sobre este aspecto en particular- la educación en la escuela y la influencia pedagógica de Dewey- hablarán los otros invitados a este simposio.

No me resta sino decir que el significado de la obra de Dewey dentro del contexto de reformas escolares en los Estados Unidos ha estado siempre presente: tanto para aquellos que consideran que la influencia de Dewey abrió un campo de laxitud no apropiado para la educación escolar (aun cuando el propio Dewey no se reconoció en esa detracción), como para los otros que consideran que, difícilmente, los educadores de no importa cual país podríamos eximirnos de sus propuestas pedagógicas, siempre esperanzadoras en la construcción de una mejor sociedad. Vale decir entonces que:

- a) Su obra fue conocida desde finales del siglo XIX en Europa, siendo una referencia de primer orden para el Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva. Edouard Claparède compiló y prologó el libro *La Escuela y el niño* y lo dio a conocer en el mundo francófono.
- b) En España, la Institución Libre de Enseñanza (fundada en 1876 por Francisco Giner de los Ríos) se convirtió en un difusor de primer orden de la obra de Dewey ya que dos de sus hacedores: Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga comenzaron a traducir la obra de Dewey al español. Esta labor la continuaría Luzuriaga durante su exilio en Buenos Aires con la creación de la Editorial Losada; casa editora que, por excelencia, tradujo las obras de este autor.
- c) En 1918-1919, dio cursos en la Universidad de Tokio y rehusó la Orden del Sol que le confirió el gobierno japonés por considerarlo militarista e imperialista.
- d) Entre 1919 y 1921 realizó varios viajes a China y allí dio conferencias en universidades. Tales conferencias fueron traducidas y publicadas en algunos periódicos chinos.
- e) Según Mchitarjan²² desde 1907 fue conocida la obra de Dewey en Rusia, época en la que este país buscaba modelos para iniciar una reforma escolar. Fueron

²¹ A este planteamiento le dedica los primeros capítulos de su libro Democracia y Educación

²² Irina Mchitarjan: “John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930—Informe sobre una recepción olvidada”. En: *Encuentros sobre Educación* Volumen 10, Otoño 2009 pp. 163-186

traducidos sus libros: *Escuela y Sociedad* (1907), *¿Cómo pensamos?* (1915) y *Escuelas del mañana* (1916/1917). Durante los primeros años de la revolución fueron traducidas dos obras más, entre ellas *Democracia y Educación* y fue una referencia de primer orden entre los educadores que tuvieron a cargo la revolución educativa.

“Los principales pedagogos de la Rusia soviética se dedicaron al estudio de sus ideas, terminando por declararlas como modelo para la construcción de una escuela del trabajo soviética integrada y politécnica. En la década de 1920, Dewey se convirtió en el pedagogo occidental de mayor popularidad en la Rusia soviética”

En el verano 1928 visitó escuelas en la URSS como parte de una delegación extraoficial de educadores norteamericanos. Sus informes favorables aparecieron en la revista *The New Republic* (TNR); incluían una llamada al gobierno para el reconocimiento de la URSS, por lo que los grupos conservadores norteamericanos respondieron acusándolo de comunista. Con el control progresivo del partido Bolchevique sobre la escuela — en particular a partir de 1928 — los criterios políticos e ideológicos pasaron a dominar la evaluación de las ideas pedagógicas. En consecuencia, las concepciones de Dewey, que no contenían los principios marxistas leninistas de “lucha de clases” o “dictadura del proletariado,” fueron objeto de una crítica creciente durante la segunda mitad de la década de 1920.

- f) Fue invitado a Turquía 1924 para asesorar la política educacional de la Nueva República fundada bajo el liderazgo de Ataturk.
- g) En 1926 dio clases en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y desde la TNR manifestó su simpatía con el movimiento revolucionario mexicano y la necesidad de una educación que asegurara los cambios revolucionarios en beneficio de las grandes mayorías del pueblo.

En el *The New Republic* (TNR) publicó, entre otros artículos: “Iglesia y Estado en México”, “Renacimiento Educacional Mexicano”, “Desde un Cuaderno Mexicano”, “Impresiones de la Rusia Soviética y el Mundo Revolucionario”.

Finalmente, no podemos dejar de comentar y reconocer que la primera traducción de *Mi credo Pedagógico* en español fue la de Darío Salas en 1908. Este insigne educador chileno

(Director de la Escuela Primaria en Chile en 1918, y una de las luminarias de la Ley Primaria Obligatoria Chilena y de la Reconstrucción del Sistema Escolar Primario -1917) había estado en los Estados Unidos desde 1905 hasta 1907, y durante ese periodo conoció la obra de Dewey y se puso en contacto con él.

Por último, para aquellos interesados en el pensamiento de Dewey, debo decir que su obra completa fue publicada por la Southern Illinois University Press bajo la edición general del Dr. Jo Ann Boydston, quien fuera el director del Centro de Estudios de Dewey desde 1966 hasta 1993.

La colección de sus trabajos comprende 37 volúmenes divididos en sus trabajos Tempranos, medios y tardíos, e incluye todos sus libros, conferencias y artículos de revistas. Los primeros trabajos (Early Works) comprenden 5 volúmenes (1882-1898). Luego siguen 15 volúmenes que incluyen la etapa que va desde 1899 hasta 1924. Los últimos trabajos comprenden 17 volúmenes que van desde 1925 hasta 1953.

Pedagogía y Democracia

Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo
Universidad Central de Venezuela
Doctorado en Educación



Sobre la Democracia

La definición más conocida de democracia es la de Abraham Lincoln: “la democracia es el gobierno del pueblo, con el pueblo y para el pueblo”. Por su parte Bobbio (2004. Pág. 7) la define como:

Una de las tantas formas de gobierno, en particular aquella en la cual el poder no está en manos de uno o de unos cuantos sino de todos, o mejor dicho de la mayor parte, y como tal se contrapone a las formas autocráticas como la monarquía y la oligarquía.

Ambas definiciones provienen del campo de la política, por ello destacan su cualidad de constituir una forma de gobierno de un país, de una sociedad donde se privilegien las decisiones tomadas por la mayoría de sus integrantes, por encima de las decisiones de una sola persona o de un grupo pequeño de personas. Desde este punto de vista se le asocia al ejercicio del poder, a la desconcentración del poder, al sufragio, a procesos electorales, a la búsqueda de procedimientos que garanticen las mejores decisiones en la conducción de los asuntos del Estado.

El tránsito hacia la democracia ha sido largo, y no ha llegado aún a la mayoría de los países en el mundo, a pesar de que se debate desde la antigua Grecia. Tomando en cuenta solamente un aspecto de vital importancia como es la legalización del sufragio universal

sin discriminaciones de raza, sexo y condición económica apenas comenzó a producirse ya entrado el siglo XX.

Hoy en día existen índices para estimar la calidad de la democracia cuyos criterios, no solamente se refieren al sufragio sino que comprenden temas de mayor profundidad como la independencia de los poderes en la administración del Estado, los canales y medios para la participación de los ciudadanos, el respeto a las libertades y los derechos humanos, el reconocimiento de las minorías, entre otros. Es decir la teoría de la democracia ha evolucionado, se ha perfeccionado y ampliado desde los conceptos básicos de igualdad y libertad de los seres humanos, se trata de un proceso continuo, indetenible que habrá de proseguir indefectiblemente, incorporando cada vez más personas al ejercicio de sus derechos. Al decir de Sartori (1991. Pág. 119):



Más que cualquier otro régimen político, la democracia va contra la corriente, contra las leyes inerciales que controlan los grupos humanos. Las monocracias, las autocracias, las dictaduras son fáciles, nos caen encima solas; las democracias son difíciles, tienen que ser promovidas y “creídas.”

Elegir la ruta de la democracia, es elegir el camino difícil, el camino de los obstáculos, y también el de la persistencia, el de la paz, la

legalidad y la educación. La democracia requiere defenderla y construirla a diario, es perfectible, siempre puede mejorarse, transformarse, incorporando los avances en derechos humanos, en tecnologías y progreso científico. Perfeccionar una autocracia solo llevaría a dar más poder al autócrata, a hundir a la sociedad en la indignidad de la servidumbre, la obediencia y la limitación de las facultades humanas.

El tema de la democracia fue central para las pedagogías del siglo XX, casi todas las tendencias pedagógicas se enfrentaron al autoritarismo de la escuela tradicional por cuanto defendieron al niño y su libertad de movimiento, acción y pensamiento, como ingrediente esencial del respeto a su naturaleza inquieta y su curiosidad innata. Los pedagogos practicaron la democracia en sus escuelas, cuando ésta todavía no se había instalado completamente en las sociedades de la época, reconociendo, de hecho, la vinculación entre educación y política. Sin embargo, su visión de la democracia está estrechamente ligada al tema de las relaciones humanas, de la necesidad de entenderse, de encontrar puntos de coincidencia entre la diversidad de intereses existentes en una sociedad, de la insoslayable interacción dentro de la escuela, de la convivencia entre individualidades distintas en un salón de clases, de la atención tanto al desarrollo individual del niño como al desarrollo social. Una visión más cercana a lo que nos dice Humberto Maturana “el emocionar que hace posible la convivencia democrática se desencadena desde la infancia, se aprende en la infancia” (1997, Pág. 27)

Haremos una breve revisión de las ideas de 4 pedagogos como representantes de igual número de relevantes tendencias pedagógicas del siglo XX, tendencias que, además de promover al aprendizaje del comportamiento democrático en las escuelas, llevan un hilo conductor que las va complementando y cuyo legado en aportes teóricos, experiencias y métodos demuestran que el tema de la democracia es central para la pedagogía, por ello para saber de democracia conviene estudiar pedagogía.

La Escuela Nueva

No fue hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando se iniciaron los primeros ensayos destinados a modificar las relaciones de los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje dentro de las escuelas. Varios pedagogos en Francia, Inglaterra y Estados

Unidos, crearon escuelas donde aplicaban una metodología distinta que rompía con la supremacía del docente en el aula, se centraba en el niño, su actividad, sus intereses, sus características y condiciones. De las experiencias escolares se pasó a la reflexión sobre lo realizado y lo logrado, comenzando a construirse la teoría de la educación, formalizada en 1920 con la creación de la Liga Internacional de la Educación Nueva.

Esos pedagogos discreparon en métodos y procedimientos pero, con enfoques particulares, desde diferentes países, sus voces se unieron contra la educación tradicional, sus fundamentos y sus prácticas y contra la sociedad autoritaria que la sostenía. Defendieron al niño como centro de la educación, la libertad y espontaneidad en la escuela como condicionantes esenciales para la enseñanza, la actividad del discente como base de todo método, la expresión libre, la autonomía, el autodesarrollo, la cooperación, el autogobierno y la autodisciplina, fueron algunos de sus procedimientos para la convivencia en las escuelas.

Aquí haremos particular referencia a John Dewey (1859-1952), reconociendo que no es el único representante, pero si uno de los primeros que escribió sobre el tema un libro que se ha convertido en la obra traducida a mayor cantidad de idiomas después de la Biblia. Obra cuyo centenario se celebra mundialmente y ha inspirados innumerables experiencias de educación en democracia y para la democracia en el mundo. Nos referimos, por supuesto a *Democracia y Educación* publicada, por primera vez, en 1916.

Para Dewey la democracia como régimen de gobierno basado en el sufragio, se opone a la obediencia a una autoridad externa, la ausencia de esa autoridad es sustituida por la disposición y el interés voluntario. Esa disposición se logra mediante la educación en democracia, por ello la democracia no puede ser interpretada únicamente como un tipo

de gobierno sino que, en esencia, es una forma de vida, una manera de relacionarse en una sociedad:

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno a de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la significación de su actividad. (Dewey, 1995., 82)

Esa forma de vida amerita de la comunicación entre sus integrantes, por cuanto se trata de proporcionar las bases para construir una sociedad donde predomine el libre intercambio entre los diferentes grupos que la constituyen, mediante el cual se podría llegar a la identificación de intereses comunes, favorables a todos los grupos. La relación, la convivencia, el diálogo, la interacción, practicados a diario en las escuelas y fuera de ellas favorecería tanto el encuentro entre los grupos, como la circulación de los conocimientos científicos y las expresiones artísticas entre todos los grupos de la sociedad.

Para Dewey los conceptos de educación, vida, comunicación, democracia y experiencia, refieren a procesos de relaciones humanas estrechamente ligados entre si. “No solo la vida social es idéntica a la comunicación, sino toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa.” (Ob.cit., 16) La comunicación es educativa porque afecta tanto al transmisor como al receptor, también es la base para generar una comunidad, es el medio para establecer lo que tienen en común los grupos sociales, para compartir las experiencias.

La vida de los seres humanos y la educación, en las escuelas y fuera de ellas, son procesos de reorganización, reconstrucción y transformación continua de la experiencia. Son

procesos orientados al progreso, al cambio, al futuro, de allí el nombre de educación progresiva, la continuidad se logra porque el verdadero fin es darle continuidad a la experiencia, proporcionar las condiciones para seguir aprendiendo, para seguir progresando.

Para Dewey “el niño es el principio, el centro y el final” (2008, 16) de la enseñanza, sus intereses y su acción son primordiales. La mejor manera de responder a sus intereses es mediante la interrelación entre educación y vida social, la que ingresa a la escuela, por los mismos niños y sus vivencias, pero también mediante los contenidos de las diferentes ciencias y disciplinas cuando se las relaciona con problemas reales de la sociedad.

Para que una sociedad sea democrática sus miembros deben participar de los bienes de la sociedad en condiciones iguales, cuando esto no es así una parte de la sociedad dicta sus fines a la otra, estos no surgirán de la comunicación ni de la experiencia. De allí la importancia de la interacción entre las diferentes formas de vida, la eliminación de barreras que impidan el libre intercambio de la experiencia entre los diferentes grupos. (Ibíd., 91)

En este sentido aclara que la educación en sí no tiene fines, los fines son del maestro, de los padres, de la escuela o de las autoridades educativas. Hay que tener cuidado con los fines impuestos desde fuera sin considerar los intereses del niño, porque “pueden convertirse en órdenes”; lo importante es mantener la continuidad de la educación, mantener el interés por la continuidad de las experiencias en la escuela y la continuidad del progreso social. Los fines educativos son los que tienen valor inmediato para el discente, responden a sus intereses, de esa manera habrá más fines, más actividades, se hará más rica la enseñanza. (Ibíd., 56). El punto más sano de una filosofía de la educación

es aceptar la participación del que aprende en la formulación de los propósitos. (Dewey, 1964, 81)

Sin embargo, la educación y la escuela habrían de incentivar lo social sobre las ambiciones individuales, características de la sociedad liberal mercantilista, en aquel momento y para el futuro se requería sustituir la competencia por la cooperación, entendida como el trabajo para la ventaja de todos los participantes, de allí surgiría la fuerza controladora de las ambiciones personales y el éxito material.

En vez de imbuir a los individuos la idea de que el objetivo es agudizar sus facultades para lograr una personalidad han de ser educados en capacidad para la organización inteligente, de suerte que puedan unirse a los demás en una lucha común contra la pobreza, la enfermedad, la ignorancia, la credulidad y el goce inferiores. Ha de haber un objetivo y métodos que trasladen los primitivos ideales de política democrática a la industria y las finanzas. (Dewey, 1961, 16)

Así como se necesita la preparación para la vida conjunta y la consideración de los intereses sociales, la formación para la democracia implica también el desarrollo del juicio individual, del pensamiento de cada quien, de la capacidad individual de pensar, para tomar decisiones, para ser críticos:

La producción en masa y la reglamentación uniforme se han desarrollado hasta tal grado que la oportunidad individual ha disminuido. Ha de revertirse la corriente. El "motto" debe ser: "Aprender a *actuar* con y para los demás mientras se aprende a *pensar* y juzgar por sí mismo" (Ibídem, 19)

Dewey era contrario a las dicotomías, no establecía oposición entre individual y social, ambos aspectos se entrelazan en la formación porque el individuo proviene de lo social y debe regresar a lo social para enriquecer su reflexión y conducir sus acciones.

La Escuela Moderna

Celestín Freinet (1896-1966), reconocido pedagogo francés, denominó su movimiento como Escuela Moderna, comúnmente se le ubica dentro de la tendencia de la Escuela Nueva, sin embargo Freinet creó sus propias organizaciones como la Cooperativa de Enseñanza Laica en 1928, convertida veinte años más tarde en el Instituto de la Escuela Moderna. Con respecto al tema que nos ocupa, escribió un libro titulado “La educación moral y cívica” (1975), no obstante sus aportes a la pedagogía para formar en democracia se pueden encontrar en todas sus obras, donde recoge sus experiencias como docente en escuelas primarias. En este libro intenta responder a los efectos de lo que denomina “la terrible experiencia del fascismo”, la que no debía repetirse, los niños no debían ser obligados a la obediencia porque ella significa la negación de “toda enseñanza moral” (25). A su criterio después de la primera guerra mundial se había descuidado la formación moral en las escuelas, lo que en cierta medida explicaría los acontecimientos que llevaron a la segunda guerra.

La democracia no puede reducirse al ejercicio del voto, es necesario preparar ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes para que puedan cumplir con su papel como verdaderos ciudadanos en una sociedad democrática. Encuentra relación entre democracia, libertad, paz, justicia y progreso. La democracia y la moral no se enseñan, más bien se practican, se viven dentro y fuera de la escuela, insertos en la vida de todos los días. En ese sentido, la moral debía orientarse hacia la cooperación y la ayuda mutua.

Como otros pedagogos, buena parte de su enfoque se derivó de la crítica a la vieja escuela autoritaria centrada en el docente. La Escuela Moderna exigía un docente que pudiera comprender al niño y ponerse en su lugar antes de juzgarlo. Consideraba que a ningún ser humano le gusta “que le manden de modo autoritario”...”hacer un trabajo obligatoriamente”...”.doblegarse a pensamientos en los que no participa”. De allí, prefería

extraer los contenidos de la vida del niño como miembro de la comunidad, en vez de centrarse en las materias de enseñanza.

En las “invariantes pedagógicas” (Freinet, 1999, 255) la N° 27 dice textualmente “la democracia del mañana se prepara por la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos”. Aquí queda claramente establecida su opción por la democracia y su convicción sobre el papel de la escuela para el sostenimiento de la democracia en la sociedad. Sin embargo, su defensa de la libertad parecía arraigarse más en el respeto al niño y sus potencialidades que en la convicción de que podrían lograrse cambios sociales mediante la educación.

La historia, a su criterio, había demostrado que la escuela nunca había estado a la vanguardia del progreso social, más bien estaba atrasada, sin embargo aspiraba reducir ese retraso y pensaba que se preparaba el terreno para que el pueblo llegara al poder y se expandiera la pedagogía popular. (1974,30). Se oponía a la sociedad capitalista, pero aspiraba a una sociedad democrática, la escuela debía ofrecer un ambiente de libertad para cumplir con su verdadera finalidad educativa: “el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve” (ibídem, 23)

Freinet fue un gran divulgador de sus ideas desde el inicio de su actividad como maestro en escuelas públicas, se destacó como un efectivo organizador de asociaciones para la producción y distribución de materiales de enseñanza y de congresos e intercambios, con lo cual contribuyó a la formación en servicio y la actualización permanente de los docentes. Fue también un prolífico creador de “técnicas”, como le agradaba llamar a sus originales procedimientos para organizar las escuelas y para estimular el aprendizaje en los alumnos. Técnicas surgidas de la aplicación en las escuelas, de la práctica docente, del enfrentamiento con las realidades concretas de la enseñanza en contextos sociales

difíciles, con escasos recursos y con no pocos tropiezos con las autoridades educacionales. Si bien no le faltó reflexión teórica, esta surgió de su constante accionar entre alumnos y docentes, de abajo hacia arriba, desde la práctica, del trabajo diario en las escuelas.

El trabajo, para Freinet, constituía el “gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprenden todas las adquisiciones “(1974, 25). Su concepto de trabajo es amplio se refiere a la “experiencia de la vida”, a la acción “esa acción que es la esencia de nuestro ser y el móvil de nuestro destino” (1974a, 212) El trabajo en la escuela debe, ante todo, responder a las necesidades y aspiraciones esenciales del niño y del hombre, que a su criterio son: conocer, experimentar y crear.

La esencia de las técnicas de Freinet se encuentra en la organización de situaciones en las que el niño pudiera poner en práctica, con variedad de materiales y en un ambiente de libertad, las acciones de: elegir, dialogar, leer, buscar información, registrar observaciones, escribir, cooperar, planificar, discutir, dibujar, comunicar, opinar, reflexionar sobre su propio trabajo, organizar actividades, trabajar en pequeños grupos, responsabilizarse ante la comunidad, entre otras. Todo esto conlleva el ejercicio de la autonomía, la puesta en práctica de iniciativas propias, la experimentación, la creación, el ensayo y el error, libertad para escoger temas y ritmo de trabajo.

Su técnica más conocida es la imprenta escolar, que hoy en día admite recursos más sofisticados, sus efectos son múltiples: fomenta el trabajo cooperativo, permite unir pensamiento, acción y comunicación, y ejercitar lectura, redacción y ortografía. Conjuntamente con el texto y el dibujo libres, se une la creatividad infantil con el aprendizaje de la lectura y la escritura siguiendo los textos elaborados por los mismos niños. El plan de trabajo preparado por cada alumno, donde se compromete con el cumplimiento de tareas en un lapso de tiempo y a su propio ritmo, abonando el camino

hacia la autogestión y la responsabilidad individual. El periódico mural donde cada quien puede escribir lo que critica, felicita y propone, allí se da cabida a la crítica y la autocrítica. Las asambleas semanales para, de forma organizada y colectiva, revisar el periódico mural, discutir la vida de la escuela, los problemas, los éxitos. Los paseos, la correspondencia e intercambios interescolares y muchas otras actividades que promueven el desarrollo de las capacidades individuales y simultáneamente las relaciones al interior de la comunidad de la escuela y con otras comunidades. Todas necesarias para la formación del ciudadano en una sociedad democrática.

La Pedagogía Institucional

Si bien, casi todas las pedagogías del siglo XX apuestan a la libertad del niño y en consecuencia son contrarias al autoritarismo, algunas han sido más radicales que otras y han recibido la denominación de antiautoritarias, libres o no directivas. Por su parte Not (1983) las ubica entre las pedagogías de la autoestructuración del conocimiento diferenciándolas de las de la heteroestructuración y la interestructuración. Los pedagogos más frecuentemente ubicados en este grupo son Neill y su famosa escuela de Summerhill, todavía en funcionamiento, Carl Roger (1902-1987) y la no directividad y los grupos de la llamada Pedagogía Institucional. Aquí haremos referencia a esta última por considerarla poco conocida en nuestro medio y por ser un punto de vista diferente que incursiona en el tema de la pedagogía y su difícil relación con los sistemas educativos.

La Pedagogía Institucional se deriva del vasto movimiento educativo que generó Freinet en Francia y su Cooperativa de Educación Laica (CEL). Es una escisión de ese movimiento producida por los integrantes parisinos de la CEL en el año 1961. El origen y uso de la denominación de Pedagogía Institucional es un poco confuso, sin embargo el primero en utilizarlo fue Michel Lobrot, quien publicó un libro con ese título en 1966 (1). Se

identifican dos vertientes el GET, o grupo de educadores terapéuticos donde destacan la venezolana Aída Vásquez (1941-2015) y Fernand Oury (1920-1997) y el GPI o grupo de pedagogía institucional, cuyos representantes principales son Raymond Fonvieille (1923-2000), Michael Lobrot (1924) y Georges Lapassade. (1924-2008).

Hay diferencias y coincidencias entre ambos grupos. En el GET confluyen las ideas y experiencias de Jean Oury como psiquiatra de un hospital, con influencia del psicoanálisis, donde se practicaba la psicoterapia institucional; la formación como docente de Fernand Oury dentro de la pedagogía freinetiana y las inquietudes de Aída Vásquez psicóloga, quien había trabajado con niños vulnerables en Venezuela. Por su parte El GPI recibe la influencia de las prácticas de autogestión en las aulas de Fonvieille quien perteneció al movimiento de Freinet; la tesis de la no directividad de Rogers asumida por Lobrot y la etnometodología y el análisis institucional de Lapassade. Muchos reconocen que las polémicas, los libros y las prácticas en las escuelas de todos estos intelectuales tuvieron sus efectos en el movimiento estudiantil del mayo francés de 1968, cuyos reclamos coincidían con sus planteamientos.

Destacando las semejanzas entre ambas vertientes, diremos que la pedagogía institucional, como la mayoría de las tendencias pedagógicas, parten de una crítica al autoritarismo de la educación existente en las escuelas. No obstante, colocan el acento en la burocratización del sistema escolar, en las instituciones que se encargan de la educación formal, en las escuelas y en el aula o grupo-clase. Más allá de las relaciones entre docentes y alumnos se refieren al contexto donde esas relaciones se producen y a los factores organizacionales externos e internos que las condicionan.

El símil de la “escuela cuartel” (2), les permite explicar la permanencia de muchas características de la escuela tradicional, la organización jerárquica, los horarios, la división

por materias, el exceso de normas y regulaciones, el centralismo y otras. El origen del autoritarismo lo encuentran en la burocracia, la “burocracia pedagógica”, como la designa Lapassade (Colom, 2000, 166), la que como toda jerarquía de poder, se ocupa de perpetuarlo ejerciendo el control sobre los diferentes estamentos de la jerarquía, hasta llegar a la escuela, el aula y los niños.

Por este camino asumen la estrecha relación entre pedagogía y política, la pedagogía institucional se opone a la burocracia, emerge en oposición a las jerarquías burocráticas. En este punto los grupos divergen. El GEP y su influencia terapéutica más centrados en la clase, el niño y sus problemas afectivos, considera que mediante la transformación de los individuos se podrá transformar la sociedad, donde la escuela, pero también la educación no formal, cumplen un importante papel. Para el GPI primero debe producirse la transformación social para lograr el cambio en las instituciones burocratizadas, por lo tanto su pedagogía enfatiza el cambio en los grupos con vistas a la transformación del orden existente.

Para los pedagogos institucionales es fundamental la diferenciación entre lo instituido y lo instituyente. Ambas instancias están presentes en toda organización. Lo instituido es lo dado, es lo que encuentran las personas en cualquier organización a la que pertenezcan, puede estar en normas escritas o costumbres arraigadas, establecidas previamente. Lo instituyente son las relaciones que se dan entre las personas para resolver situaciones que van confrontando. Cuando lo instituido no les sirve, no proporciona la solución, acuden a la actividad instituyente, es decir, a crear nuevos medios para resolver sus relaciones. Se consideran instancias opuestas, se niegan mutuamente, lo instituido es lo establecido y lo instituyente el cambio de ese orden promovido por los integrantes del grupo. Aquí está la esencia de la escuela antiburocrática, la pedagogía institucional promueve, por diversos medios, un ambiente propicio para la actividad instituyente de los niños, en el aula y en la

escuela. De allí el sincero respeto del alumno, la no intervención del maestro, el aula libre de coacciones, abierto al ejercicio de la autonomía. La profundización de la autogestión escolar será el procedimiento común en ambos grupos, con diferencias en los métodos para lograrlo.

La pedagogía institucional, se basa en descripciones y relatos etnográficos hechos desde la realidad de las escuelas, en los libros de los diferentes autores se encuentran los registros de esas observaciones, de donde emergieron los conceptos y procedimientos que practicaron en las aulas. En ese sentido se destacan por el estudio del comportamiento de los grupos de niños y adolescentes, proponen una pedagogía grupal, las interacciones dentro de los grupos y entre los grupos son esencialmente educativas, tanto desde el punto de vista personal como intelectual. En el grupo se practica el respeto a las opiniones de los demás, se toman decisiones que afectan a todos, se coopera en la solución de problemas, en la realización de acciones transformadoras. En esencia pretenden formar ciudadanos que sepan actuar en grupos. El GET utilizaba algunas de las técnicas de Freinet para promover la autogestión, entre ellas la imprenta, el texto libre, las asambleas; para ello el docente tiene un rol entre mediador y terapeuta, también las técnicas ejercen funciones de mediación.

El GPI, es más radical, criticaron las técnicas de Freinet por estar preestablecidas, no querían imponer nada, confiaban más en las posibilidades organizativas derivadas de la autogestión del grupo. Por eso dejaron a la decisión de los alumnos el máximo posible de las actividades escolares, ellos decidían sobre el trabajo a realizar, la organización y los objetivos a lograr. Consideraban que la autogestión tampoco se puede imponer, por eso el maestro debía renunciar al ejercicio de la autoridad, orientándose por la no directividad entregaba la palabra a los alumnos. Al docente le correspondía crear el ambiente apropiado para el ejercicio de la libertad dentro en el aula, de manera que la

responsabilidad también se hacía colectiva. Sin embargo Lobrot apoyó la creación de un consejo de clase, organizado por los mismos alumnos, para la toma de decisiones. Para el GPI, "...toda pedagogía se debe reconvertir en política y toda política debe ser una pedagogía..." (Colom, 2000:149).

La Pedagogía Crítica

Según Bórquez (2006) a lo largo de la evolución de la ciencia crítica y más específicamente de la Pedagogía Crítica se han dado diversas interpretaciones, que podrían resumirse en dos corrientes principales. Por un lado, la denominada *reproduccionista* entre cuyos representantes están: Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Gramsci, Bowles y Gintis, Basil Bernstein. De sus investigaciones concluyeron que en la sociedad capitalista el sistema escolar impone su poder en la cultura, reproduce las relaciones de clase, califica a la población como fuerza de trabajo necesaria para mantener la situación existente, impide el cambio porque las estructuras burocráticas de dominación niegan autonomía al individuo y se imponen sobre sus acciones. Demostraron como los sistemas escolares nacionales no han podido cumplir con su meta fundamental de democratizar la sociedad mediante la educación.

Por el otro, está la corriente comunicativa, se inició con la crítica al *reproduccionismo* de Henry Giroux, al que opone la teoría de la resistencia y el conflicto, basándose en las evidencias de estudios, que demostraban la existencia de subculturas en el alumnado, impermeables a la influencia hegemónica de la escuela. Entre sus representantes se encuentran también: Paul Willis, Michael Apple, Winfred Carr, Joe Kincheloe y Paulo Freire como el más destacado. Se inspiran en la razón comunicativa, de la modernidad rescatan lo emancipatorio, los valores de libertad, igualdad, tolerancia, solidaridad y democracia. Los individuos tienen la potencialidad de reflexionar y orientar su vida, de cambiar su

situación: “Somos seres condicionados, más no determinados”, dirá Freire (2004,6), inspirando en la búsqueda de caminos de autonomía y reconstrucción social.

Ambos grupos comparten la preocupación por desentrañar el papel de la escuela en la sociedad, por analizar a profundidad los sistemas escolares y sus vinculaciones con el poder, así como las relaciones entre educación y política. Puede decirse que el primero tiene un enfoque desde la sociología, mientras el segundo es más pedagógico, partiendo de las relaciones entre los actores de la educación desde el interior de las instituciones escolares.

Paulo Freire (1921-1997) es, sin lugar a dudas, el educador latinoamericano con mayor reconocimiento mundial, sus obras han sido traducidas a 18 idiomas, recibió el doctorado honoris causa de 29 universidades, entre ellas diez europeas y siete norteamericanas; dictó conferencias y seminarios en más de cien ciudades de los cinco continentes (Fernández, 2001, 334). Se le considera el representante más conspicuo de la segunda generación de la pedagogía crítica, sus obras todavía inspiran las propuestas de renovación de la tendencia en el siglo XXI. De este singular pedagogo referiremos sólo algo de su pensamiento sobre la educación y la democracia, no obstante, hemos de reconocer que todo su trabajo por la alfabetización constituye la mejor demostración de su obra por la democratización masiva, abriendo las puertas de la educación y de la "concientización" a los olvidados, a los excluidos del sistema escolar.

Desde su primer libro reflexiona sobre los dos caminos a los que se enfrenta la educación: educar al “hombre-sujeto para la libertad o educar al “hombre -objeto para la “domesticación”. De esta manera la educación es la vía para la concientización, para que las personas conozcan su ubicación en la realidad, no para adaptarse a ella, sino para comprenderla y encontrar los medios de transformarla. En este sentido la educación es

práctica de la libertad, que se amplía y profundiza a medida que se aprende. Por ello la educación no es neutra, exige optar por algo, rechazar algo, tomar decisiones, de allí su carácter ético, eticidad que solo puede ejercerse en un ambiente democrático:

La formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige la eticidad del educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica (Freire, 1997,43)

Además la democracia se caracteriza por el cambio, por la flexibilidad y las posibilidades de transformación de las condiciones existentes, tan cara a su idea emancipatoria de la pedagogía: “Los regímenes democráticos se nutren en verdad del cambio constante, son flexibles, inquietos y por eso mismo el hombre de esos regímenes debe tener mayor flexibilidad de conciencia “(Freire, 1972,106).

Para Freire, el método esencial de enseñanza es el diálogo, la educación ha de ser dialógica, dará la palabra al alumno en reconocimiento de su existencia, para escuchar su voz, sus relatos, sus condiciones de vida, sus opiniones sobre la actividad escolar, su “curiosidad epistemológica”, sus intereses y necesidades de indagación. El diálogo dará paso a la democratización de los contenidos, a la inclusión de los temas que afectan la vida de los alumnos, también dará cabida a la solidaridad. Docentes y discentes se benefician del diálogo porque “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire 2004,10). Docentes y alumnos desarrollarán progresivamente las habilidades de escuchar y de hacerse entender, con un discurso comprensible para todos. Aquí es crucial la actitud de respeto de parte del docente, de no discriminación, se trata de desarrollar una diálogo inclusivo, que reconozca que todos tienen algo que aportar en capacidades, en ideas, experiencias o acciones. Todos los que intervienen en un diálogo igualitario y respetuoso aprenderán a hacer comprensibles sus pensamientos, podrán ejercer la solidaridad y coordinar sus acciones.

La enseñanza implica convivir con las tensiones entre la libertad del docente y la libertad de los estudiantes, la autoridad y la disciplina en la escuela.

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. (Ibídem ,36).

Aquí es de singular valor la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Así como el ejercicio de la crítica y la autocrítica, todo docente democrático ejercitará el pensamiento crítico sobre sus acciones y lo fomentará entre sus educandos. La disposición de un clima democrático, de tolerancia y aceptación de las diferencias, los alejará de la “educación bancaria”.

Quienes conforman lo que podríamos llamar la tercera generación de la pedagogía crítica (3), han renovado su opción por planteamientos centrales de la pedagogía de Freire, entre ellos su opción por ubicarse del lado de los “oprimidos” y su liberación. Comparten la idea de que la educación debe impulsar el cambio social que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género.

A manera de conclusiones

Las cuatro tendencias referidas no agotan el repertorio de tendencias pedagógicas del siglo XX; sin embargo sus aportes con respecto a la formación para la vida democrática, tanto en el sistema escolar como en la sociedad son numerosos y variados. A manera de conclusiones resumimos a continuación los más destacados:

1. Han aportado investigaciones, reflexiones y conceptos pedagógicos, que más allá de que puedan ser actualizados, conforman unas bases teóricas coherentes sobre las relaciones entre poder, educación y democracia, entre educación y sociedad, entre

pedagogía y sistema escolar y entre pedagogía y política. Se han pronunciado de manera clara y distinta a favor de la democracia como modo de convivencia social y escolar, por el respeto a la libertad de los discentes; y en contra de las relaciones autoritarias en la sociedad y las imposiciones en la educación y la enseñanza. Igualmente destacan la importancia de la educación para el cambio social, y la vigilancia permanente requerida para contrarrestar las desigualdades, y cumplir con una verdadera democratización de las oportunidades para estudiar y progresar incluyendo a todos los grupos de la sociedad.

2. Toda didáctica responde a unas bases pedagógicas expresas o no. La didáctica, como la educación y la pedagogía, no es neutral, también tiene que ver con el poder en la sociedad, en la escuela y en el aula. De allí la importancia de los conceptos de autonomía, autogestión, autogobierno, interculturalidad, pensamiento reflexivo y otros. Tanto en sus procedimientos como en los contenidos la didáctica debería estar a favor del ejercicio de los valores democráticos, del cuestionamiento, de la duda y la crítica. Entre los procedimientos probados por las pedagogías del siglo XX para la democratización de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, destacan: la actividad del alumno, el trabajo en pequeños grupos, el diálogo, la problematización de los temas relevantes del presente, la consideración de los intereses del discente, los proyectos planeados y conducidos por los estudiantes, la disposición de variedad y cantidad de recursos, los paseos, el intercambio y la interacción entre alumnos y entre escuelas, la crítica y la autocrítica, la cooperación dentro y fuera del aula y el análisis crítico de la injusticia y desigualdades sociales con vistas a su transformación.

3. La formación para la democracia amerita de la convivencia escolar basada en la comunicación entre todos los integrantes de la comunidad de la escuela. Hacer de cada escuela una comunidad de vida, una verdadera institución pedagógica, implica una organización y una gestión que evite la concentración del poder en una persona o un

grupo, que responda a los conceptos pedagógicos de cooperación, autonomía, autogestión, libertad y responsabilidad ante los demás. Una comunidad donde se utilicen variedad de canales de información y comunicación, formales o informales, y donde se maximice la frecuencia de intercambios, con la finalidad de minimizar los conflictos e incrementar la cohesión en las concepciones y actuaciones pedagógicas de todos los integrantes, una organización que instituya sus propias normas de funcionamiento. Todo esto reclama una administración descentralizada del sistema escolar sustentada en la autonomía de las escuelas.

4. La formación de los docentes constituye un tema prioritario de todas las tendencias, retomado por la pedagogía crítica. La formación de docentes críticos implica la democratización de las instituciones de formación docente, la creación de un ambiente democrático donde puedan experimentar espacios de libertad transferibles a sus prácticas posteriores como docentes. Las universidades ofrecerán condiciones y oportunidades para que los futuros educadores vivan experiencias de aprendizaje aplicando los conceptos ya mencionados, de autonomía, autogestión, etc.; es decir, para aplicar la pedagogía y la didáctica para la formación en democracia y para la democracia. Un docente crítico no puede ser sumiso, ni conformista, al contrario, estará formado para la acción solidaria y comprometida con los alumnos, para trabajar en equipo con otros educadores a fin de transformar y mejorar las escuelas donde ejerzan su profesión. Estará preparado para aplicar la reflexión crítica sobre su propia práctica y para generar conocimientos derivados de su reflexión sobre las condiciones singulares de la realidad. Serán personas conscientes de su responsabilidad ética, como la expresa Kemmis:

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. (1996,17)

Notas

- (1) Ver Antoni Colom (2000), es un pormenorizado estudio sobre el nacimiento y evolución de la pedagogía institucional.
- (2) Sobre el particular ver el libro de Fernan Oury y Jacques Pain (1972) *Crónica de la Escuela Cuartel*. Fontanela, Barcelona.
- (3) Nos referimos a trabajos recientes de: Kincheloe, J.L and McLaren, G and McLaren, P and Steinberg, S (2011) 'Critical pedagogy and qualitative research: moving to the bricolage.' In: Denzin, N and Lincoln, Y, eds. *Sage Handbook of Qualitative Research fourth Edn*. Sage Publishing, Thousand Oaks, CA, pp. 163-177. También a varios artículos publicados en *Pedagogía Crítica 30 Años Después* (2013). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 77 (27, 2) Zaragoza, agosto. El lector interesado puede consultar <http://www.fedicaria.org>

Referencias

- Bobbio, Norberto (2004). *Liberalismo y Democracia*. Fondo de Cultura Económica, Breviarios. México, 9ª reimpresión
- Bórquez Bustos, Rodolfo. (2006). *Pedagogía Crítica*. Trillas, México.
- Colom, Antoni. (2000). *La Pedagogía Institucional*. Síntesis, Madrid.
- Dewey, John. (1995). *Democracia y Educación*. Edics, Morata, Madrid; sexta edición.
- Dewey, John. (1961). "Algunos aspectos de la educación moderna". En: Lorenzo Luzuriaga *Ideas pedagógicas del siglo XX*_Losada, Barcelona, pp. 14.19.
- Dewey, John. (1964). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Losada;
- Dewey, John. (2008). *Democracia y Escuela*. Laboratorio Educativo. Caracas.
- Fernández Fernández, José A. (2005) *Paulo Freire y la Educación Liberadora*. En: J. Trilla (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX a la escuela del siglo XXI*. Graó, España, 3ª ed.
- Freinet, Celestín. (1975). *La Educación Moral y Cívica*. Edit. Laia, Barcelona, 1ª ed., en francés 1960.
- Freinet, Celestín (1974a). *La Educación por el Trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Freinet, Celestín. (1974). *Por una Escuela del Pueblo*. Laia, 3ª ed. Barcelona.
- Freinet, Celestín. (1999). *Las Invariantes Pedagógicas*. Raíces de la memoria. Morata, Madrid.
- Freire, Paulo. (1972). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires; 7ª ed.
- Freire, Paulo. (1997). *Política y educación*. (2ª. ed. en español). México: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra SA, Sao Paulo,
- Kemmis, Stephen. (1996). "La teoría de la práctica educativa" en W. Carr *Una teoría para la educación*. Morata, Madrid, p. 17.

- Luzuriaga, Lorenzo. (1961). *Ideas pedagógicas del siglo XX.* Losada, Barcelona
- Maturana, Humberto. (1997). *La Democracia es una obra de Arte.* Magisterio, Colombia, 1ª reimp.
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento.* Fondo de Cultura Económica, México.
- Sartori, Giovanni. (1991), "*Democracia*", en *Revista de Ciencia Política*, Vol. XIII, Nº 1 y 2, Instituto de Ciencia Política-Pontificia Universidad Católica de Chile (coords.).

Educación y democracia en la historia de la Educación Venezolana

Dr. Ramón Uzcátegui

razktgui@gmail.com

@razktgui

Cátedra de Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela

Departamento de Teorías e Historia de la Educación

Escuela de Educación

Universidad Central de Venezuela



Presentación

Esta intervención se hace en el marco de una fecha importante para el mundo de la educación y la pedagogía. Tiene que ver con la conmemoración del primer centenario de la publicación del libro *Democracia y Educación* de John Dewey, actividad que se viene realizando en varios países del mundo, en los cuales la influencia del pedagogo norteamericano ha sido sustantiva para el proceso de renovación pedagógica.

Las exposiciones que me han precedido han ubicado al autor, su obra y su tiempo. Mi interés está más circunscrito a ubicar la presencia de John Dewey en el medio educativo y cultural venezolano. Cuestión a la que dedicaremos los minutos siguientes, y mediante la cual intentamos describir el contexto socio educativo donde las ideas de Dewey, y en general, los representantes de la Escuela Nueva han sido fuentes de inspiración para la renovación de la escuela nacional.

John Dewey, referencia en la educación venezolana

Comencemos por una pregunta: ¿Influye John Dewey en la educación venezolana? ¿Es conocido el libro “Democracia y Educación” en el medio cultural venezolano? Sí. Dewey está presente en el magisterio venezolano desde 1930. Tenemos unas primeras referencias explícitas en las lecturas que hacen los maestros agrupados en la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), en 1932. Esta presente en las obras del maestro Prieto Figueroa: *La pedagogía social* de John Dewey en el libro *El Humanismo Democrático y la Educación*. Es referencia en algunos artículos publicados en *la Revista de Pedagogía*, editada por la SVMIP entre 1932 y 1937. Así como se lee y se cita a Dewey, también hay referencia explícita de los trabajos de Adolfo Ferrier, Juan Mantovani, por citar algunos pedagogos renovadores de la educación y la escuela del siglo XX.

También tendremos referencia explícita de la obra de John Dewey en *Educación, Revista para el Magisterio*, editada por el Ministerio de Educación, desde mediados del siglo XX. El pedagogo norteamericano aparece referenciado en artículos en las ediciones de 1940, 1942, 1947, 1952, 1958, 1960, 1964, 1968 y 1970. Se cita en artículos vinculados con la renovación de la escuela, la educación centrada en el niño, el papel de la experiencia en el aprendizaje, el papel de la escuela en el fortalecimiento de la democracia. Las obras más citadas, tanto en español como en su original en inglés en *Educación, Revista del Magisterio*, editada por el Ministerio de Educación es “*School and Society (1915)*”; “*Experiencia y Educación (1958)*”; “*Democracia y Educación (varias ediciones)*”. Esta última sobre la cual hablaremos en nuestra intervención.

El libro ***Democracia y Educación*** (1915) es una de las obras más importantes de John Dewey. En él sintetiza su sistema pedagógico para la formación del hombre en el marco de la sociedad democrática y para el progreso social. En el texto se abordan las diferentes relaciones y expresiones de la educación (como necesidad de la vida, como función social,

como dirección, como crecimiento, como preparación, desenvolvimiento y disciplina formal). En él establece la distinción entre educación conservadora y educación progresiva, esta última de la cual se muestra partidario.

Al igual que Condorcet, Dewey se muestra a favor de la educación como un factor de perfeccionamiento social, que coloca a los jóvenes en el conocimiento de los avances logrados por la humanidad, hacia su progreso. Señala Dewey que la educación *“puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro”*. Desde una perspectiva pragmática señala que la educación es *“la reconstrucción continua de la experiencia”* por el individuo, no es una fuerza exterior, sino en desenvolvimiento de las cualidades del espíritu. Establece una relación directa entre educación y democracia, esta es una forma de vida en la cual el individuo participa desde su propia experiencia en relación con los demás: reconstrucción o reorganización son la clave del aprendizaje y la existencia democrática.

El texto abunda en detalles sobre principios esenciales del movimiento de la Escuela Nueva: desarrollo natural, interés y disciplina, experiencia y pensamiento, juego y trabajo; además de aspectos pedagógicos como: naturaleza del método, programas escolares, estudios intelectuales y prácticos, enseñanza de la historia y la geografía. Para finalizar el libro cierra con tres aspectos medulares en toda propuesta de enseñanza: filosofía (integridad) teoría del conocimiento (**continuidad**: *hacer una experiencia libremente utilizable en otras experiencias, el conocimiento es una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada, sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades y nuestros fines y deseos a la situación que vivimos es realmente conocimiento*) y teoría moral (*reflexión sobre las actitudes, poderes y deseos propios del individuo, las consecuencias que resultan de sus acciones*) (Dewey, 1995).

John Dewey y la Escuela Nueva en Venezuela

Pero Dewey no viene solo, no se lee solo, se entiende como parte de un movimiento más amplio, de repercusiones no sólo para la comarca venezolana, sino de proyecciones en la renovación pedagógica occidental. Dewey se inserta y es estudiado dentro del movimiento de la Escuela Nueva, movimiento que significará en el medio cultural venezolano la renovación de la educación y la escuela en el marco de un proceso general de modernización de la Sociedad y el Estado.

La **Escuela Nueva** es *“una escuela de la acción, formadora, integral, la escuela del niño (paidocéntrica), de actividades múltiples y variadas, centradas en las experiencias del educando. La escuela de aprender haciendo, la escuela de aprender”* (Silva, 1995). La Escuela Nueva tiene repercusiones importantes en el debate pedagógico de la década de los años treinta y cuarenta del siglo XX. Es la inspiración de un movimiento de carácter nacional a favor del niño, la escuela y el progreso social en tono democrático de la sociedad venezolana.

La Escuela Nueva tiene rasgos distintivos que la diferencian sustantivamente de pedagogías hegemónicas de finales del siglo XIX de corte totalitario. La Escuela Nueva es reconocida por atributos como:

- El énfasis pedagógico por los **intereses y necesidades del niño**.
- El desarrollo de una **pedagogía centrada en el niño**.
- La incorporación de la **movilidad y la actividad en el aula y la escuela**.
- Una propuesta filosófico-pedagógica centrada en el **aprendizaje por utilidad y por continuidad**.
- Respeto al desarrollo del niño guiado por el principio de **naturalismo pedagógico**

- Una apuesta institucional por una escuela que recrea y se incorpora activamente en el **desarrollo de las dimensiones individuales y sociales de la persona humana** para el **progreso de la sociedad y el fortalecimiento de la democracia**.

La Escuela Nueva no es un movimiento homogéneo, es un universo de preocupaciones alrededor de la actividad del niño en el aula, en la escuela, en su incorporación activa, desde su dignidad, talento e inclinaciones, en el desarrollo de la sociedad. En la Escuela Nueva convergen desde pedagogos como Dewey y Makarenko, con visiones radicalmente diferentes del desarrollo social, pero que tienen como interés común el desarrollo del niño. Son propuestas que tienen diferentes orígenes e inspiración. Las hay muchas como iniciativas privadas, como en el caso de Inglaterra o Alemana, donde la impronta del Estado Educador jugó un papel fundamental en la articulación de los sistemas educativos modernos, pero más centrados en la disciplina que en el desarrollo del potencial del niño.

La Escuela Nueva fue posible gracias a los avances de la ciencia y de la biología, es por ello que el planteamiento pedagógico de la Escuela Nueva parte de **las necesidades e intereses del niño** y la relación de estas necesidades con las características de su medio inmediato de vida. Su desarrollo depende de sus capacidades y potencialidades, la incorporación de contenidos e información que son ajenos a su desarrollo psíquico y biológico, son elementos contraproducentes en el desarrollo de la personalidad, ya que coartan la iniciativa y la creatividad innata del niño. Esta orientación permeada por los planteamientos educativos de Juan Jacobo Rousseau, son complementadas con la actividad experimental en contacto con la naturaleza y la experiencia de vida del educando. El conocimiento es un proceso de construcción activa del niño en función de su experiencia de vida, y la utilidad que esta pueda tener en su acción presente y futura.

Los **métodos de la educación nueva son muy variados** “*van desde una acentuación del carácter individual del trabajo escolar (Plan Dalton), hasta aquellos en los que el acento se*

pone en el aspecto colectivo y social (método Cousinet). Desde el punto de vista de la edad algunos refieren a la primera infancia (Montessori), otros a la escolaridad primaria (Decroly, Cousinet) y otros a la adolescencia (Plan Dalton, métodos de proyecto). Otros insisten en la globalización de la enseñanza (método Decroly)” (Díaz Pinto, 2010. Pág. 120). Así, los pedagogos inscritos en la Escuela Nueva (filosófico humanista), pueden ser entre muchos en Europa:

- Adolphe Ferrière. (Ginebra, 1879 - 1960)
- Cecil Reddie. (Fulam, Londres 1858 - 1932)
- Edmond Demolins. (Marsella, 1852 - Caen 1907)
- Georg Michael Kerschensteiner (Münich, 1854 - 1932). Método de Proyectos, Escuela de Trabajo.
- Roger Cousinet (Arcueil, 1881 - Paris, 1973) Organización del trabajo del escolar.
- María Montessori (Chiaravalle, Ancona, 1870 - Noordwijk, 1952).
- Ovide Decroly (Renaix, Bélgica 1871 – Uccle, 1932). Centros de Interés
- Lorenzo Luzuriaga Medina (Valdepeñas, 1889 - Buenos Aires, 1959).

En los Estados Unidos la “Escuela Activa” (científico-experimental) esta representado por:

- John Dewey (Burlington, Vermont, 1859 - Nueva York, 1952). Método de Proyectos.
- William Heart Kilpatrick. (Georgia, E.E.U.U., 1871 - Nueva York, 1965).

La Escuela Nueva es un movimiento heterogéneo que se desarrolla en diversas latitudes del mundo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En Europa se conoce con el nombre de “Escuela Nueva” y en Estados Unidos se le da la definición de “Escuela Activa”. Señala Díaz Pinto que;

“En Europa evoluciona desde sectores de la sociedad que están interesados por una renovación de la escuela en oposición a la escuela tradicional. Para ello incorporan aspectos del pensamiento científico y de la naciente psicología experimental. En sus orígenes son aventuras de carácter privado que comienzan en Inglaterra y que, posteriormente, se extienden al resto del continente hasta llegar a organizarse a través de la denominada Asociación de Escuelas Nuevas que, si bien cuenta con unos aspectos de unidad, las diferencias existentes hacen

que sea un movimiento bastante heterogéneo, muy a diferencia del movimiento de los Estados Unidos, el cual se llega a fundamentar en el pragmatismo y que dará origen a la Sociedad de Educación Progresista” (Díaz Pinto, 2010. Pág. 132)

La Escuela Nueva o Escuela Activa se desarrolla al final del siglo XIX contextualizada por la época victoriana y el auge de la segunda revolución industrial, el surgimiento del imperialismo, fase superior del capitalismo. El comienzo del siglo XX está marcado por la primera guerra mundial, la revolución rusa, el surgimiento del fascismo y el nacionalsocialismo en Europa, llegando a la primera mitad de siglo con los efectos de la Segunda Guerra Mundial.

“Como continuación de la segunda revolución industrial se presentaron avances y desarrollo en la producción de automóviles, camiones, aviones, refinamiento de petróleo, en la industria eléctrica, frigorífica y de conservación. Los cambios y transformaciones que se presentan en la sociedad posibilitan el desarrollo de la medicina de carácter científico, la aparición de una nueva ciencia: la genética, los avances en la física al descubrir la radioactividad y los comienzos de la física cuántica y la teoría de la relatividad. Otros dos grandes motores que permitieron el desarrollo de las ciencias fueron la aplicación de las matemáticas a nuevos campos y la mejora de los aparatos de medición y equipos de laboratorio: telescopio, microscopio, balanzas de presión, relojes, termómetros, aislamiento de vibraciones, de luz y sonido” (Díaz Pinto, 2010. Pág. 117)

Estas transformaciones en la vida material modifican el planteamiento en torno a las finalidades de la educación, se busca una orientación pedagógica que se corresponda con la dinámica industrial, y fundamentalmente, con el progreso material y cultural de la sociedad por medio de la ampliación de las posibilidades educativas del individuo a partir de la configuración de entornos de aprendizaje más adecuado a las condiciones reales de vida.

Las “Escuelas Nuevas” son además, una voz de protesta, a veces un sabor tardío-romántico, en contra de la sociedad industrial y tecnológica. Se alimenta mayormente de una ideología democrática y tecnológica, inspirada en los ideales de participación activa de los ciudadanos en la vida social y política, de desarrollo del sentido libertario de las mismas relaciones sociales, aunque esté vinculada a

una concepción fundamentalmente individualista del hombre, según la cual las relaciones de comunicación con los demás son esenciales, pero sin que lleguen a amenazar la autonomía de la conciencia y la libertad personal de elección.
(Cambi, 2005)

En el caso venezolano, los maestros que conocen, estudian y actúan conforme los principios de la Escuela Nueva podemos reconocerlos en las personas de Luis Beltrán Prieto Figueroa; Miguel Suniaga, Luis Padrino; Ligia Hernández, Roberto Martínez Centeno, Augusto Mijares, Picón-Salas, Miguel Acosta Saignes, Humberto García Arocha. También, Venezuela contó con el apoyo de pedagógicos latinoamericanos Sabas Olaizola, Carlos Beltrán Morales, Daniel Navea, por hacer referencia a algunos.

La renovación de la educación Venezolana

Pero la Escuela Nueva, la discusión que esta implica para la renovación de la educación venezolana no sigue un camino de rosas. Se estudia en tiempos de la Dictadura, se lee por maestros inquietos agrupados en la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, es referencia en algunos de los artículos publicados en la Revista Pedagógica órgano de divulgación de la sociedad. Se cultivará en nuestro medio hasta el arribo de mejores tiempos. El dique que contiene las fuerzas históricas de cambio acumuladas por 27 años de dictadura gomecista se rompe en 1935. A partir de 1936 Venezuela ya no será la misma, los venezolanos no serán los mismos, y el país emprenderá un proceso de modernización de diferente signo. El país comienza a transitar de una sociedad rural agrícola a una sociedad exportadora de petróleo sin que la población se beneficie de sus efectos. La educación y la escuela adquieren un nuevo carácter, y la Escuela Nueva, como propuesta renovadora, echara las bases de una nueva pedagogía, centrada en el niño, por el mejoramiento de la escuela y la renovación democrática de la sociedad.

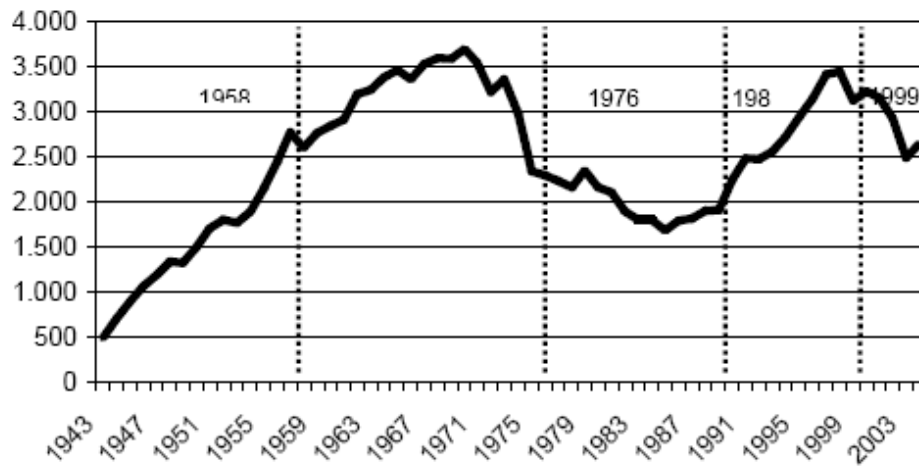
Cómo era el país en el cual se leía a Dewey; cómo era la sociedad en la cual los maestros se dedicaban a estudiar a los representantes de la Escuela Nueva; cuáles son las circunstancias en las cuales los maestros estudian la Escuela Nueva, y particularmente a Dewey. Es la búsqueda de una repuesta, la búsqueda de sintonizar la educación, la escuela, la labor docente y la formación del niño con las aspiraciones de progreso material y espiritual.

Venezuela viene experimentando cambios, en tiempos de la dictadura de Gómez un nuevo factor dinamizará paulatinamente la economía venezolana, hasta ese momento fundamentalmente agrícola, pasará progresivamente a ser una economía minero exportadora.

El pozo exploratorio Los Barrosos-2 revienta de forma violenta en 1922, produciendo 600 mil barriles de petróleo, atrayendo los ojos del mundo. Venezuela se convierte en tiempos del caudillo andino en el centro de atracción de las principales compañías petroleras norteamericanas e inglesas principalmente. En 1928, Venezuela pasa a ser el segundo productor de petróleo a nivel mundial después de EEUU, con una producción de 289,5 MBD, lo que equivale al 8% de la producción mundial (McBeth, 2012. Pág. 42).

- 1923 produce 4.000.000;
- 1924 serán 9.000.000;
- 1925 la producción alcanza 19.000.000;
- 1926 se eleva a 37.000.000;
- 63.000.000 en 1927 y alcanza los 106.000.000 en 1928.

El petróleo marcará la dinámica económica del país, el siglo XX será un factor clave en la modernización de la sociedad y el Estado Venezolano.



Fuente: *PODE* varios años.

Fuente: El auge y el colapso de Pdvsa a los treinta años de la nacionalización. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales [online]. 2006, vol.12, n.1, pp. 147-182. ISSN 20030507.

El Gobierno comienza a vivir de una renta, la petrolera, son muchas las concesiones, entre 1920 y 1921 se otorgan 2374 concesiones. Pero el segundo país productor de petróleo refleja una dramática situación social

- 123,22 por mil de niños venezolanos morían antes de los doce meses y el 60,9% de causas desconocidas;
- el 60% de los niños infectados por tuberculosis.
- el 85% de los niños consultantes estaban por debajo del peso normal.
- 93% de los dos millones de bolívares dedicados a la asistencia del niño se quedaban en el Distrito Federal.
- más de treinta mil personas viven en casas de vecindad.
- La delincuencia infantil, las pandillas y el abandono de la infancia constituyen un serio problema en Caracas y otras ciudades.
- En 1935 había en Venezuela 689.288 niños en edad escolar. El 19% estaba inscrito en las 1.161 escuelas primarias que existían en el país.
- La esperanza de vida al nacer era de 36 años. La tuberculosis, paludismo, disentería, tétanos y diarreas constituían las principales causas de más del 50% de la mortalidad de la población.

- Había un déficit de 10.000 maestros y el gasto social en todo el período gomecista no excede el 5% en promedio.
- “...En 1938... el consumo anual de carne por persona era en nuestro país de 13 kilogramos, o sea, 35 gramos por día.
- 1938 una encuesta practicada por el doctor Baldó reveló que en las zonas rurales del centro de Venezuela, el 50% de los niños no tomaban leche durante el año, el 59% no comía carne y el 89% no consumía huevos. (LÓPEZ; 1963, Pág. 57. en: Viso, 2012).

La situación social es dramática, la situación política no se queda atrás. La dictadura gomecista ha extirpado toda iniciativa de alternativa política, partidos políticos, gremios, agrupaciones son neutralizados por el férreo dictador, las únicas opciones son el exilio, la clandestinidad o La Rotunda. Los universitarios se convierten en 1928 en una voz crítica, hay grupos de muchachos, bastante coherentes, que cuando los sablazos de la policía gomecista les interrumpieron la fiesta estudiantil en que coronaban una reina con flores y versos, se vieron empujados a pensar en serio... (Mariano Picón-Salas) Muchos eran estudiantes de cirugía y rasgando la vistosa propaganda tocaron la más doloridas cosas: analfabetismo, miseria, injusticia social. (Mariano Picón-Salas. En red: <https://app.box.com/s/dqd7iom4hkbq3pq8dugwla8bh6mbs0d4>). Así, un acto de elección de reina de carnaval se convierte en un acontecimiento que estremece a Caracas, y luego al país todo.

El despertar de los estudiantes abre camino a una nueva generación de jóvenes, inspirados en ideas de vanguardia, de lo que ocurría en Europa, en Estados Unidos, en el cono sur.

*La **nueva generación política** utilizó todos los vehículos posibles de la expresión hablada o escrita para poner al desnudo la dramática realidad social. Estaban apertrechados los conductores de esa cruzada ideológica de un bagaje serio de información económica, y por eso la encendida prédica no se limitó a demostrar que eran absolutistas los cimientos políticos del Estado venezolano, sino también a exigir un cambio estructural en la economía y el fisco nacionales (Rómulo Betancourt, 2013. Pág. 113)*

¿Cuándo se inicia la Escuela Nueva en Venezuela?

Dos momentos bien diferenciados sirven para explicar la experiencia de la Escuela Nueva en Venezuela, una primera etapa embrionaria en momentos cuando el país estaba sumergido en la férrea dictadura gomecista que se prolongó hasta 1936. Para Fernández Heres;

En Venezuela este movimiento se asuma en 1912 con Alejandro Fuenmayor, y es objeto de atención por un grupo de docentes, desde 1922. Al efecto, en noviembre de este año se constituye en La Asunción, estado Nueva Esparta, un centro de renovación pedagógica denominado Liceo Pedagógico, para difundir las ideas de la escuela nueva, donde están Luis B. Prieto Figueroa, J. M. Escauraima, H. e Hipólito Cisneros, entre otros. Pero es en 1932, con la fundación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, y luego en 1936, como Federación Venezolana de Maestros, cuando se impulsa en el país el movimiento de la escuela nueva, dando primacía como propio de este movimiento, al puerocentrismo (Fernández, 2005. Pág. LIII)

Pero es a partir de 1936 cuando la Escuela Nueva adquiere en Venezuela nuevas dimensiones en la reforma de la escuela.

...se inicia un trabajo de renovación del régimen educativo, con el asesoramiento de educadores chilenos, mexicanos y cubanos, con el ensayo inspirado en las ideas de Decloly y Dewey, que dirige en la Escuela Experimental Venezuela el educador uruguayo Sabas Olaizola, constituyéndose el dínamo propulsor de la renovación. Esta renovación educacionista se universaliza con la reforma de los programas de instrucción primaria en los que la primacía del niño constituye el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje; con la reforma de los programas de Educación Normal que enseñan a los futuros educadores el pensamiento y las técnicas de la escuela nueva que habían ensayado renovadores como Montessori, Decroly, Claparede, Ferrière, Dewey, lo que también benefició a los maestros en ejercicio que recibieron su adiestramiento a través de los cursos de mejoramiento profesional (Fernández, 2005. Pág. LIII)

La corriente de la Escuela Nueva se constituye en un espíritu en el cual confluyen las aspiraciones de una educación para todos los venezolanos, una formación humana, para la comprensión de su medio, su transformación y desarrollo.

En el proceso de realización de la Escuela Nueva en Venezuela, sus principales portadores la Federación Venezolana de Maestros, sufrió a consideración de Fernández Heres ciertas desviaciones;

Pero la Federación Venezolana de Maestros no se limitó a realizar solamente acciones positivas de carácter pedagógico y gremial, sino que sufrió ciertos desviacionismos, pues el activismo político de sus líderes fundamentales comprometió a la organización con una determinada posición ideológica, la socialdemocracia, representada por el partido Acción Democrática, ya que en sus principios filosóficos de la escuela nueva, en su versión denominada escuela unificada, y los de la socialdemocracia había plena coincidencia e identificación, en cuestiones como la escuela laica, la coeducación, y control del Estado sobre la formación de los educadores. (Fernández, 2005. Pág. LIII)

La Escuela Nueva significó para Venezuela la modernización de la institucionalidad educativa, por la acción de los gremios docentes los partidos, y la acción educativa del Estado por intermedio de sus órganos de administración de la educación. Las ideas de la Escuela Nueva tuvieron particular influencia en la educación venezolana pues sirvieron como fundamento teórico para la modernización y democratización del aparato escolar venezolano.

¿Cuáles son las características de la escuela venezolana en 1936 momento en el cual comienzan a tener presencia las ideas de la Escuela Nueva en nuestro contexto?

El Ministro de Educación, Doctor Rafael Vegas, en informe publicado en el anuario *Venezuela 1945*, señala que *se calcula que en Venezuela hay actualmente cuatrocientos*

mil niños que podrían recibir los beneficios de la enseñanza preescolar, ochocientos mil para primaria y cuarenta mil para educación secundaria. Así explica la distribución por niveles del sistema vigente para la época;

“La educación primaria sólo registra una inscripción del 35 % de la población escolar; pero en 1936 esta cifra era sólo del 19%. El progreso pedagógico de los últimos años lo indica el hecho de que en 1936 se expidieron 4.300 certificados de educación elemental y 2.000 de primaria superior y 9.000 respectivamente. En cifras muy redondas puede decirse por tanto que la actividad escolar se ha cuadruplicado en los últimos ocho años” (Vegas, 1945).

En materia de educación secundaria, funcionaban en el país cuarenta y cinco planteles, y para 1945 funcionaban más de 100. Señala el Ministro, “el mayor incremento se registra en los centros privados. Puede decirse que la mitad de los alumnos que egresan de las escuelas primarias con el grado correspondiente al último año, entra a las aulas secundarias, donde el total de estudiantes gira en torno a diez mil” (Vegas, 1945).

En el mismo anuario se señala que para 1936, *la población escolar era de 689.288 niños, de los cuales solamente 137.000 asistían a las 1.372 escuelas existentes para entonces.* Esto es solamente válido para la enseñanza primaria urbana. Si recomponemos las cifras expresadas en el documento la distribución es la siguiente;

Tabla I. Escolaridad en Venezuela entre 1936 y 1945

Año	Nivel	Niños	Inscritos
1936	Educación primaria urbana	689.288	137.000
1944	Educación secundaria		9.017
1945	Educación primaria urbana		274.414
	Educación primaria urbana nocturna		7.357

Véase la diferencia que hay que hay entre 1936 y el año 1945, en la educación primaria urbana donde la matrícula se ha duplicado. Cuestión que puede ser atribuida a una política sistemática de creación de grupos escolares.

En un informe generado por el Ministerio de Educación Nacional, titulado *Labores y Proyectos para la reorganización de la instrucción en Venezuela*, publicado en 1936, se ofrece una panorámica de la situación general de la instrucción pública para el momento.

Tal como lo señala el texto;

“Por primera vez en Venezuela se publican planos escolares y listas de esta naturaleza con las que cualquier particular conoce, al estudiar el libro, todas las instituciones creadas, el lugar donde están, lo que cuesta al Erario, etc., etc. Nada de esto ha estado jamás al alcance del público, y menos aún, expuesto de manera tan minuciosa” (Ministerio de Educación, 1936).

Se quiere dar sustento a la política nacional, sobre bases estadísticas concretas, situadas en el ámbito local los recursos disponibles y en funcionamiento del ramo escolar. Los datos que reportan son muy elocuentes, son radiografía del país pedagógico que funciona en el año 1936.

Tabla II. Síntesis general de la República

Totales	Coeficientes	
Población General del País	3.384.160	
Población Escolar	439.237	14.58%
Inscritos	149.143	30.23%
Asistencia Media	105.334	70.62%
Ausentismo Escolar	344.094	89.77%
Alumnos Inscritos Inasistentes	43.809	29.38%

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1936)

A partir de las cifras ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional, podemos evidenciar las distancias que hay entre la población y los niveles de escolarización alcanzada. Si leemos la escalera estadística, del universo poblacional, los que están en edad escolar se inscriben poco, con una asistencia regular. Si descomponemos las cifras por grado podemos ilustrar que;

Tabla III. Inscritos por Grados en 1936

Primero	113.755
Segundo	16.133
Tercero	8.102
Cuarto	5.776
Quinto	3.192
Sexto	2.185

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1936)

La escuela en 1936, es fundamentalmente de un grado, y no de cuatro como estaba establecido oficialmente. El venezolano promedio accedía con mayor fuerza al primer grado de instrucción primaria obligatoria, en segundo grado había una caída estrepitosa de la escolaridad. Esto puede deberse sustancialmente a que en el archipiélago de centros escolares instalados predominan las escuelas de un solo grado, con un solo maestro y en habitats rurales, las escuelas de más grados, incluso de seis, predominan en asentamiento poblados consolidados urbanos.

Tabla IV. Prosección Escolar

Hembras	Grados	Varones
1.177	Sexto	1.008
1.733	Quinto	1.439
3.204	Cuarto	2.572
4.374	Tercero	3.728
8.566	Segundo	7.567
60.566	Primero	53.075

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1936)

En la inscripción, predomina fuertemente el componente femenino desde los primeros grados hasta el sexto. La decisión de escolarización recae principalmente en las niñas. Puede inferirse que el varón tiene como destino sustancialmente labores de tipo

productivo, considerándose que la escuela promedio se sitúa en un ambiente rural. Veamos un balance por región.

Tabla V. Asistencia a la Escuela en 1935

Circunscripción escolar	Población del Estado	Población Escolar	%	Inscripción	Asistencia media
Anzoátegui	130.000	19.198	14.8	6.355	4.022
Aragua	106.000	15.900	15	7.309	5238
Monagas	63.765	12.417	18	4.285	2.954
Carabobo	147.204	32.836		8.786	6.095
Falcón	179.000	26.850		6.000	4.000
Trujillo	219.900	21.900		9.023	6.802
Zulia	222.613	33.391		10.114	7.522
Bolívar	98.258	18.414	18.6	3.674	3.138
Guarico	125.282	32.058		6.000	4.500
Yaracuy	122.836	18.420	15	5.938	2.969
Nueva Esparta	69.392	11.263	16.2	4.775	3.639
			3		
Sucre	216.500	33.000	15	9.500	6.700
Apure y Zamora	115.900	17.385	15	3.204	2.033
Miranda	190.000	28.500	15%	7.974	4.884
Táchira	209.442	45.000	21	13.278	9.999
Mérida	151.000	22.500	15	9.504	7.500
Lara	271.000	42.000	15.5	10.371	7.436
Portuguesa	62.196	9.951	16	1.678	1.088
Cojedes	86.346	13.815	18	955	553
Territorio Amazonas	60.276	11.286			
Territorio Delta	26.582	2.858	10.4	955	738
Amacuro					
Ciudad de Caracas	135.253	24.345	17.9	18.897	14.696

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (1936)

¿A qué se debe esta situación?, La capacidad instalada es mínima y las condiciones sociales son contrarias al desenvolvimiento de la escolaridad en las regiones. Por un lado, las escuelas son fundamentalmente unitarias y de caseríos, carentes de locales propios, con escasos docentes. Por ejemplo para el primero de enero de 1936 en Falcón habían

apenas 7 maestros, lo que reporta el estado de atraso que en términos de atractivo tiene el medio sociocultural para la época, en el Zulia apenas había 14, si se hace un balance en conjunto, la cantidad de docentes era insuficiente para la demanda de escolaridad.

Pero a esto debemos sumar las condiciones higiénicas y de salubridad pública que experimenta la población venezolana, que diezma la población y es un factor que afecta la prosecución y la asistencia a la escuela. Si hacemos un análisis más íntimo del mapa escolar ofrecido en el informe del Ministerio, podemos observar que territorialmente las escuelas tienden a ir desapareciendo cuando más se alejan de los centros poblados o urbanizados, como capitales de estado o de municipios de actividad económica importante. Sin embargo puede observarse, que a pesar de que las escuelas tienen a ser menos en el sector rural, tiene presencia sostenidas, es decir, puede contactarse escuelas distribuidas en el país.

La dinámica matricular hasta 1936, puede calificarse, según los datos aportados por Bravo Jáuregui, con una tendencia de crecimiento moderado. Apenas en 1936 se reporta un 3.7% de la población en situación de escolarización, lo que equivale a 137.126 niños inscritos, sólo en primaria, lo que resulta escaso considerando una población de 3.364.347 almas venezolanas. La cuestión puede ser un tanto contradictoria con la afirmación hecha por el ministro Vegas en (1945) al señalar que “se calcula que en Venezuela hay actualmente cuatrocientos mil niños que podrían recibir los beneficios de la enseñanza pre-escolar, ochocientos mil para primaria y cuarenta mil para la secundaria”.

La escuela nueva y la educación venezolana entre 1936 y 1945

La modernización de la sociedad venezolana correría a cargo del Estado quien asumió la construcción de las institucionales para sentar las bases del progreso social. Entre 1936 y

1945, en el campo educativo, la sociedad venezolana hizo suyas las innovaciones conceptuales y metodológicas de la Pedagogía Activa en su sentido meramente educativo y didáctico (Silva, F. 1995). Pero no hizo transformaciones sustanciales en la estructura del sistema, ni profundizó la inserción de la educación nacional en los principios de la escuela activa ni de los ideales de educación popular y democrática.

La marcha de la educación será caracterizada por los ajustes progresivos en las formas de escolarización y de las condiciones de enseñanza. Sobre este proceso intervendrán actores sociales de los más variados ideales, pero tendrá en el Estado, y específicamente en los Gobiernos de López Contreras y Medina Angarita, la voluntad política de engranar a la institución escolar en el proyecto de modernización nacional.

La nueva vitalidad en la institución escolar venezolana y tiene que ver la manera de cómo se dibuja la cuestión educativa en el plan de Gobierno que plantea el Presidente a los venezolanos. La tesis central de la política era la organización de la educación nacional, “con el fin de poner a los diversos grupos de nuestro pueblo en condiciones de afrontar con suceso la lucha por la vida, y de nivelarnos con los pueblos más adelantados, es una de las tareas que el Gobierno considera como fundamentales” (Congreso de la República, 1985). En el programa se entendía que esto era posible sólo con un magisterio preparado y en calidad suficiente para elevar el nivel moral y espiritual del pueblo venezolano. Así se plantea, “las escuelas valen lo que valgan los maestros y, en tal virtud, es indispensable que el Estado atienda, en primer lugar, a la formación de maestros y profesores” (Congreso de la República, 1985). Se vuelve a colocar acento en la necesidad de reforzar el aspecto central de la actividad institucional de la escuela, que es el educar.

¿Cuáles son los planes y proyectos que se proponen a partir del Plan de febrero de 1936 y que se complementará en 1938 con el plan Político Administrativo?: fortalecer y desarrollar la institucionalidad escolar, para ello se dispone;

1. Llevar la educación primaria hasta el más humilde de nuestros caseríos, dándose enseñanza a los adultos para disminuir hasta donde sea posible el coeficiente actual del analfabetismo; esto es por medio de la creación sistemática de escuelas diurnas y nocturnas de todo tipo, procurando dotarlas debidamente e invirtiendo por lo tanto la mayor parte del Presupuesto de Educación en la rama primaria.
2. Conservación y perfeccionamiento de los institutos existentes en las demás ramas de la enseñanza, limitando la creación de los casos extremos de urgentes necesidades de determinadas regiones del país (Ministerio de Educación Nacional 1936. p. 96).

El plan político –administrativo de 1938, buscaba cimentar el desarrollo cultural de la sociedad venezolana por intermedio de una escuela democrática, a la que accediera el conjunto de la población en edad escolar y a los beneficios de la educación aquellos que se encontraban en situación de analfabetismo. Por lo cual se traza como meta;

“La tarea de mayor trascendencia en un estado democrático es aquella que se refiere a la culturización de la masa popular, llamada por la índole del régimen a influir y a cooperar en los rumbos del Estado” (Congreso de la República 1985. p. 243-265).

La escuela, como parte del proyecto nacional, se inserta en la obra de superar “el analfabetismo, las enfermedades contagiosas y prevenibles; el atraso tecnológico, ya agrícola, comercial e industrial, y la desnutrición y el pauperismo económico, pueden considerarse como los factores predominantes de esas deficiencias” (Congreso de la República, 1985). Esto plantea, una nueva dimensión de lo educativo como estrategia de desarrollo nacional, lo que implica un cambio en la fisonomía de la escuela y sus relaciones con el medio social.

La escuela nueva y la educación venezolana entre 1945 y 1948

Podemos notar que el transcurso de 1936 y 1948, fue un tiempo de cambio acelerado en educación. La modernización significó el aceleramiento de las fuerzas sociales e institucionales para la adecuación de las instituciones a un proyecto de desarrollo nacional. El problema no era ilustrar, sino insertar al individuo en la vida económico-social de la nación. La ignorancia y el analfabetismo constituían una seria limitación para poder llevar adelante, en un corto tiempo, el proceso de modernización del país (Viso 1999). La idea de una educación de masas fue el principal impulsor, que se engranaba con la idea de modernización de la sociedad venezolana, auspiciado desde el Estado.

Las ideas y acciones que se venían ensayando desde 1936 se profundizan a partir de 1945, la Revolución de Octubre ensancha las acciones educativas teñidas de populismo y sectarismo;

“La radical y suficiente definición de las finalidades de la educación pública, partiendo de una filosofía educativa estrechamente vinculada con la Escuela Activa y el ideario democrático más avanzado y progresista; además de la generalización y perfeccionamiento de los cambios metodológicos de la enseñanza, son asumidas por el Estado tácitamente desde el comienzo de esta fase, para ser integradas, al final, en un proyecto pedagógico formal que incluiría la propuesta de un nuevo sistema educativo, síntesis del contenido del proyecto mismo” (Silva, 1995. p. 111).

A partir de 1945 se radicalizan las acciones para hacer de la democracia un “sistema de vida y no como régimen de gobierno” (Prieto, 1951) y para estructurar un nuevo sistema educativo síntesis de los ideales de la Escuela Activa y democrática, principios transversales a todo el proceso general de la educación, desde el Kindergarten hasta la Universidad.

El 18 de octubre de 1945, se llevó a cabo un Golpe de Estado al gobierno constitucional del Presidente Isaías Medina Angarita. Se instaló una Junta Revolucionaria de Gobierno la cual Rómulo Betancourt, encabezó como Presidente. Son tiempos de radicalismo social,

en los cuales la educación jugó un papel fundamental. La *Revolución de Octubre*, inicia la aceleración de un proceso democrático cuya génesis está en 1936, tras la muerte del dictador Juan Vicente Gómez. Los objetivos enunciados por la Junta en el lapso de tres años se fueron concretando mediante la acción de gobierno a través de decretos – leyes que permitían una rápida implementación de cambios en la estructura social, política y económica del país. Era el ambiente propicio para la promulgación de importantes instrumentos legales, como es el caso de una nueva Constitución Nacional, el desarrollo de la Reforma Agraria, la Renta petrolera y la promulgación de una Ley Orgánica de Educación.

El 27 de octubre de 1946, se eligió una Asamblea Nacional. Durante seis meses sesiones y debates la Asamblea promulga el 5 de julio de 1947 una nueva Constitución Nacional. Para el orden del ejercicio democrático establecería por primera vez en la historia republicana de Venezuela el voto directo, secreto y universal para la elección del Presidente de la República. La Constitución de 1947 de amplia visión democrática, sería el fundamento legal para el establecimiento de un Estado Social de Derecho, que asume como garantía fundamental el derecho de todo venezolano a la salud, seguridad social, trabajo, y educación.

En el documento *La función del magisterio organizado en la reforma educativa* expresa Prieto Figueroa como la Junta de Gobierno acelera, con características revolucionarias, el proceso de cambio de la escuela nacional, en su intervención a los maestros afirma;

“El pensamiento de los maestros trasciende al pueblo, caldea los espíritus, rompe la indiferencia y tiene un amanecer magnifico el 18 de octubre de 1945, cuando empieza a realizarse la obra de transformación democrática que estamos viviendo, que, como dije ya en la inauguración de la Escuela de Vacaciones, es una profunda acción pedagógica en la que el gobierno, la escuela y el maestro, se colocan en un puesto de vanguardia para hacer posible la existencia de la democracia como régimen político de convivencia humana y como expresión de los anhelos

populares vaciados en el cauce de una corriente impetuosa que arrastró privilegios y está fertilizando esta conciencia nueva, que en la hora suprema de Venezuela cuaja las espigas para la cosecha de nuestro futuro” (Prieto, 1947).

Pone en manos de los maestros las transformaciones históricas experimentadas por la sociedad venezolana a partir de 1936, y llama a una profundización de la revolución educativa iniciada en el movimiento de octubre de 1945.

“La revolución venezolana fue antes pensamiento en la conciencia de los maestros, ideas y programas en sus Convenciones anuales. Por eso, en todas las reuniones que se han realizado a lo largo y a lo ancho de Venezuela veníamos pidiendo mejor asistencia para el niño venezolano; escuelas a voleo por sobre los cerros, en el llano, en la costa; atención social para el maestro; dotación adecuada para nuestros establecimientos educacionales, y sobre todo, una escuela orientada a la satisfacción de las necesidades nacionales y a la creación de una conciencia democrática y de profundo sentido humanamente nacionalista” (Prieto, 1947).

El 14 de diciembre de 1947 se realizan las primeras elecciones democráticas de Venezuela, contienda electoral de la que resultó electo el novelista venezolano Rómulo Gallegos. Nueve meses después sería depuesto de la primera magistratura de la república por un golpe de estado liderizado por su Ministro de Guerra y Marina General Delgado Chalbaud.

En materia educativa, como señalamos en líneas anteriores, se profundiza o radicaliza las acciones tendientes a transformar el modelo educativo instituido para el momento, se pone acento en la idea de construir una escuela policlasista, a la cual asistieran todos los venezolanos, como vía legítima para la instauración de los valores democráticos, ideas que venían expresadas ya en la *Octava Conferencia Interamericana* celebrada en Lima;

“En ella se consideró necesario “difundir el conocimiento de los principios democráticos sobre los cuales descansan las instituciones políticas, sociales y económicas”, se afirmó que era indispensable que las naciones de América defendieran la “integridad ideológica de sus instituciones.” Incluso se recomendó que, de acuerdo con las respectivas legislaciones, los países americanos debían intensificar “la enseñanza de las doctrinas democráticas” en los planteles educacionales” (Luque, 1996. p 187.).

Ideas que ya se venían tejiendo en la discusión del medio político venezolano desde 1936.

Pero que vamos a entender por una escuela policlasista:

- La lucha contra el analfabetismo multiplicando el número de escuelas hasta llevarlas a los más modestos núcleos de la población.
- Creación de las escuelas normales, técnicas y vocacionales, requeridas para la formación de un magisterio eficiente y de promociones de trabajadores calificados.
- Sistema planificado de escuelas rurales, con el propósito de elevar el nivel moral, económico, social y cultural de la población campesina.
- Plan racional de edificación escolar.
- Cumplimiento de la Ley de Estabilidad y Escalafón del Magisterio; dignificación social y mejoramiento económico del magisterio.
- Desarrollo de la educación media y superior, contribuyendo a la difusión de la primera, porque mediante ella se forma el nivel cultural básico del pueblo, y en cuanto a la segunda, llevando a cabo hasta los límites de su mayor eficacia, la reforma (Luque, 1999.p. 198).

Una escuela creada para atender a todos los venezolanos, desde y para la comprensión de su medio, inspirada en los valores del humanismo democrático que preconiza prieto, y que será principio legislativo de la Ley Orgánica de Educación de 1948.

Esquema. La Escuela Nueva en Venezuela



La Escuela Nueva como Proyecto Nacional

Si hubo una revolución pedagógica a partir de 1936 (Silva, 1995) fue además de acciones institucionales, ajustes desde el punto de vista jurídico-legal. El esfuerzo sostenido fue convertir una premisa pedagógica en una doctrina jurídica. Así fue como las ideas de la Escuela Nueva fueron aclimatándose en la estructura legal del sistema escolar venezolano. Las ideas de la Escuela Nueva tuvieron particular influencia en la educación venezolana, pues sirvieron como fundamento teórico para la modernización y democratización del aparato escolar venezolano.

Desde 1936, año en el que Prieto Figueroa presentara el proyecto de Ley de Educación, hasta 1940, cuando se aprueba una Ley de Educación Nacional, cuatro leyes de educación estuvieron sujetas a las más enardecidas polémicas entre sectores conservadores como la Iglesia Católica y sectores del gomecismo que se mantenían en el Congreso y los que aspiraban a una transformación de la educación venezolana, discusión que tuvo como puntos centrales el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza.

En Sesión Extraordinaria, el 25 de mayo de ese año de 1940, el Dr. Arturo Uslar Pietri presentó ante la Cámara de Diputados su Proyecto de Ley de Educación. Los principios de la Escuela Nueva estarían presentes en la Legislación de 1940 al considerar a la educación como *un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y su desenvolvimiento mental y moral*, principios que orientarían los fines del proceso educativo a levantar progresivamente el nivel espiritual y material de la Nación Venezolana, adiestrar a los venezolanos para el desarrollo de su capacidad productora, intelectual y técnica y fortalecer los sentimientos de cooperación y solidaridad nacional.

El Proyecto de Ley de Uslar Pietri, finalmente, se aprobó el 15 de julio y entró en vigencia en septiembre del año 41 y posteriormente fue reformado parcialmente, en 1941, 1943 y en 1945. Recogió el criterio dominante entre los educadores democráticos venezolanos al mantener y perfeccionar la norma referente al control oficial de los planteles privados. Según la ley prenombrada “La enseñanza es libre, por lo cual toda persona tiene facultad para fundar cátedras o establecimientos docentes para enseñar en ellos, sin más limitaciones que las contenidas en la Constitución de la República”. Pero esta ley, luego establecía una diferencia sustancial entre la enseñanza como facultad que todos posean libremente y el otorgamiento de títulos y certificados oficiales, que es un derecho exclusivo del Estado.

La orientación educativa asumida por el partido Acción Democrática a partir de *La Revolución de Octubre* de 1945, estuvo sustentada en cinco principios filosóficos - pedagógicos: Humanismo Democrático, Escuela Nueva, Educación de Masas, Escuela Unificada y el Laicismo. Estos principios serían los ejes que articularían los fundamentos legales que, en materia educativa, se promulgaron durante el trienio 1945 – 1948, y que a más de cincuenta años aún tienen resonancia en las concepciones pedagógicas del presente y en la forma integrada como está constituido el sistema educativo escolar venezolano.

Con la experiencia del *trienio adeco*, se operacionalizaría tal proyecto, ya que en ese período se construyó un aparato que permitió incluir de manera eficiente a grandes masas de venezolanos, después, con la llegada de la Junta de Gobierno.

El 11 de agosto de 1948, el Ministro de Educación, el Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, introduce ante el Congreso Nacional el Proyecto de Ley de Educación a la que se puso el Ejecútese el 18 de octubre de 1948, que recoge el pensamiento y los principios de la Escuela Nueva sobre la educación y democracia, el Estado Docente y la Escuela Unificada.

El eje de la filosofía educativa de la Ley de Educación de 1948, se centra el *Humanismo Democrático - Humanismo Educativo*, el cual consiste en:

“Desarrollar las virtudes del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrados en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos pondrán en peligro su propia seguridad, constituye, en nuestro concepto el fin supremo de la educación”

Estos ideales planteados en el *Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional*, presentado ante el Congreso Nacional de 1948 por el Dr. Prieto Figueroa, “... principios que orientan un humanismo para las masas, en contraposición con el humanismo

burgués, dirigido, como ya hemos visto, a las “elites”, y, sobre todo, no a las “elites” de los mejores, de los más inteligentes y valiosos, sino a los que estaban en posición de predominio por su riqueza, o por su poder.

En el Capítulo I, en las Disposiciones Preliminares, Artículo 1, se establece que “la educación es función esencial del Estado y todos los habitantes de la República, tienen derecho a recibirla gratuitamente en los planteles oficiales. La gratuidad de la enseñanza no excluye la colaboración que, en obras de positiva utilidad para la educación nacional deban prestar los alumnos, sus representantes legales y los ciudadanos en general.

En su Artículo 2, se identifican los principios de la Escuela Nueva al señalar que “La Educación tiene por objeto lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura. En su contenido y realización de carácter económico – social, se orienta preferentemente hacia la valorización del trabajo como deber cívico fundamental, el aprovechamiento de nuestras riquezas naturales y el desarrollo de la capacidad productora de la nación”.

La Ley también regula la libertad de enseñanza, bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional, órgano rector de la política educativa del Estado Venezolano. La especificidad de la ley, permite comprender la organización y el funcionamiento de la organización escolar, por ciclos cada uno con su funcionalidad y articulación con el ciclo inmediato superior, que una idea de sistema unificado. También la legislación regula los institutos de formación docente y la profesión del magisterio. Define las responsabilidades educativas de los empresarios y los regímenes educativos extraescolares.

La aprobación de esta ley cerraría la primera mitad del siglo XX, pero también se cerrarían en ella las aspiraciones de una nueva estructura escolar acorde con los nuevos tiempos, y de un ideal de nación, sustentada sobre principios democráticos.

El ejercicio gubernamental de Acción Democrática se interrumpe en 1948, con el golpe de estado al Gobierno de Rómulo Gallegos del 24 de noviembre, realizado por el Alto Mando Militar, encabezado por el mayor Marcos Pérez Jiménez, Jefe del Estado Mayor, y el Teniente - Coronel Carlos Delgado Chalbaud, Ministro de Guerra y Marina / Ministro de la Defensa Nacional de Venezuela, durante el Gobierno de Gallegos. Más tarde, en 1952, la política educativa haría énfasis en las edificaciones escolares, en la reorganización legislativa y la inclusión de actores sociales a la labor educativa regida por el Estado.

Referencias

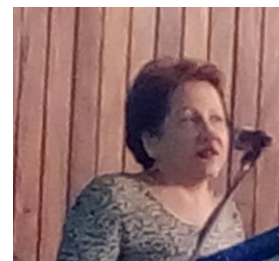
- Betancourt, Rómulo. (2013). *Venezuela, Política y Petróleo*. Tomo I. Colección Trópicos. No. 106. Editorial Alfa. 2013.
- Cambi, Franco. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular. S.A.
- Congreso de la República (1985). *Gobierno y Época del Presidente Eleazar López Contreras. Mensajes y Memorias (1935 – 1941)* N° 17. Colección Pensamiento Político Venezolano del Siglo XX. Documentos para su estudio. Caracas: Ediciones del Congreso de la Republica.
- Dewey, John. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata. S.L.
- Díaz Pinto, Carlos Fernando. (2010). *Viejas y Nuevas Ideas en Educación. Una historia de la pedagogía*. Madrid: Editorial Popular.
- Espinaza, Ramón. (2006). El auge y el colapso de Pdvsa a los treinta años de la nacionalización. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 12(1), 147-182. Recuperado en 02 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112006000100010&lng=es&tlng=es.
- Fernández Heres, Rafael. (2005). *Pensamiento educativo en Venezuela. (Siglos XVI al XX)*. Tomo I. Caracas: Universidad Nacional Abierta.

- Luque, Guillermo (Coord) (1996) *La educación venezolana: Historia, pedagogía y política*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- McBeth, Brian. (2012). *La Política Petrolera Venezolana: una perspectiva histórica 1922/2005*.
- Picón-Salas. *Viejos y Nuevos Mundos*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho. Versión disponible: <https://app.box.com/s/dqd7iom4hkbq3pq8dugwla8bh6mbs0d4>
- Silva, Fernando. (1995). *Revolución pedagógica en Venezuela. Inserción de la educación en la historia nacional. Trabajo de ascenso*. Caracas: Escuela de Educación – UCV.
- Viso F., Carlos. (1999). *Educación y salud en el proceso de modernización del capitalismo rentístico del Estado en Venezuela 1936-1945*. Caracas: Secretaría UCV – Fondo Editorial Tropykos.
- Viso F., Carlos. (2012). *Cultivador de Humanidad entre la Niebla. Rafael Augusto Vegas Sánchez 1908-1973*. Mimeográfico. Caracas: Escuela de Educación – UCV.

La Democracia en las Escuelas venezolanas de hoy

Dra. Mildred C. Meza Chávez
mildred.meza@hotmail.com

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez



Introducción

Hablar sobre la democracia en la escuela²³ constituye un desafío que abre múltiples aristas para la discusión. Por ello, este trabajo invita a un diálogo que estimule a pensar desde nuestras experiencias, cómo cada día construimos democracia en los ámbitos donde nos desenvolvemos. Resulta interesante buscar en los recuerdos, imágenes de nuestra escuela, maestros y vivencias; así como representar la escuela que deseamos. Con estas imágenes, entre otras, es posible ejercitar el pensamiento reflexivo²⁴ al explorar nuestras creencias, convicciones e ideales, al igual que plantear dudas e inquietudes. Esto sin ánimos, tomando palabras de Dewey (2004), de acomodar el futuro al pasado o utilizar el pasado como un recurso para desarrollar el futuro, sino con la idea de concebir la educación como reconstrucción continua de la experiencia (p. 76).

El tema central de este artículo, “la democracia en la escuela”, puede aprehenderse y hacerse viva en la medida que con-vivimos en contextos específicos e indagamos en las voces de los actores escolares y sociales. En este sentido, la búsqueda referente a si se forma en y para democracia en la escuela venezolana de hoy o si la escuela venezolana

²³ Escuela o instituciones educativas se utilizan indistintamente para designar espacios de formación de educación primaria o media.

²⁴ Entendido como el “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimientos a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”(Dewey, 2007, p. 24)

hoy es democrática, es un camino con muchas travesías cruzadas por acontecimientos sociales, políticos e históricos que se configuran o re-configuran en medio de marcos particulares, idiosincráticos y de referencia de todos los que actuamos en estos escenarios. En consecuencia, inspirados en Dewey (2007, p. 27), se aspira que las ideas que se presentan en este trabajo estén sometidas constantemente a la duda e incertidumbre y a la búsqueda e investigación debido a que la discusión sobre la democracia y en particular, sobre la democracia en la escuela, es un asunto de múltiples dimensiones que se asume a partir de un enfoque amplio y dinámico encaminado hacia la construcción de opciones desde la misma cotidianidad de la escuela y de su entorno comunitario, para contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos, participativos y críticos. Se concibe así la democracia como:

...un modo de vida, un proyecto que se construye en la convivencia, inacabado, perfectible, que se fundamenta en una sólida convicción en las posibilidades de ampliar la libertad, profundizar la igualdad y, en el respeto a la diversidad. Se constituye en una forma de organización de la vida en la que los ciudadanos deliberan y deciden sobre asuntos públicos (sociales, políticos, educativos, económicos, culturales), de interés común. (Domínguez, J., 2005, p. 4; Picón, G., 2010, p. 3).

Ubicándonos en el contexto de estas primeras décadas del siglo XXI, sigue estando presente la necesidad de abrir debates que ponen en cuestionamiento la importancia de la educación y de la escuela. En particular, en una sociedad como la venezolana en la que han aparecido y, en casos, hemos incorporado prácticas que hasta hace pocos meses atrás no formaban parte de nuestra cotidianidad, por ejemplo la búsqueda “torturante” de alimentos, medicamentos u otros productos necesarios para el desarrollo de la vida en condiciones de calidad. Asimismo, han aparecido fenómenos sociales que, si bien en tiempos cercanos fueron la proliferación casas de envite y azar, ahora observamos la

propagación de bachaqueros²⁵. Todo ello en un clima de inseguridad que ha llevado a un *estado de excepción*²⁶ en horas que fueron, hasta hace poco, de productividad o recreación en un grupo significativo de la población.

Si bien los problemas de la nación venezolana se han agudizado y se les han tildado sus orígenes en asuntos políticos, económicos, éticos, sociales, culturales; no podemos dejar de preguntarnos qué estamos formando en nuestros hogares, comunidades, escuelas, universidades y, en general, en la sociedad. En palabras de actores escolares en investigaciones realizadas, es frecuente escuchar decir que la escuela como espacio de formación de las generaciones, ha sido desbordada en su capacidad de respuesta debido a la complejidad de los problemas familiares y sociales. Además, hay un sentimiento bastante compartido respecto a la poca posibilidad de formar a la vez que transformar a ese niño o joven que ingresa al sistema escolar principalmente cuando proviene de hogares no sólo desfavorecidos económicamente, sino principalmente, desde el punto de vista de los valores ético-morales²⁷.

En la escuela venezolana, según los trabajos desarrollados por un grupo de investigadores, hay algunos puntos de coincidencia respecto a la sociedad que queremos y a los principios que orientarían su quehacer tales como la libertad, la convivencia, el respeto y la aceptación de las diferencias, la solidaridad, la equidad, la inclusión, la diversidad y el

²⁵ Bachaqueros: Un término que en el lenguaje popular hace alusión al modus operandi de los bachacos, unos insectos que pertenecen a la familia de las hormigas y que pueden acabar con un cultivo entero en sólo una noche. En Venezuela ya es habitual señalar como “bachaqueros” a aquellas personas que acaparan en los supermercados todos los productos regulados, artículos de higiene y aseo personal, para luego revenderlos a precios hasta seis veces, o más, por encima del Precio de Venta al Público (PVP). Tomado de <http://inteven.net/2015/08/bachaquero-revendedor-venezolano-de-alimentos-y-productos/>

²⁶ Según el Art. 337 de la Constitución de la RBV (1999): “...podrán ser retringidas las garantías consagradas en esta Constitución, salvo las referidas a los derechos a la vida, prohibición de comunicación o tortura, el derecho al debido proceso, el derecho a la información y los demás derechos humanos intangibles”.

²⁷ Meza y otros (2015). Informe del Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria. Caracas: FONACIT-UNESR.

respeto a los derechos humanos. Sin embargo, sigue irrumpiendo la pregunta ¿qué hemos formado y qué estamos formando para construir una sociedad que fortalezca estos principios?

En esta indagación, desde hace más de veintiocho años un grupo de investigadores de la UNESR²⁸, la mayoría de ellos con experiencia docente en educación primaria y secundaria, hicieron de la escuela un campo de investigación y de acción. En sintonía con esta búsqueda, tanto en la UNESR como en la UCV, se han desarrollado distintos proyectos tales como: La universidad va a la escuela (Picón y otros, 2005), Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas (Rodríguez, Meza y Ramírez, 2008), Dirección escolar y descentralización de la educación en Venezuela (Meza, 2008), Conversaciones sobre la escuela ¿cómo formar en y para la democracia? (Arrieta y otros, 2011), Democracia, pedagogía y participación comunitaria: Visiones de la escuela y la universidad (Meza y otros, 2015).

Estos proyectos como partes de un continuo a la vez que de rupturas, nos emplazan a emprender acciones dentro del campo de las metodologías participativas en tanto se tiene la convicción de que construir y hacer democracia desde el ámbito más pequeño hasta el más multitudinario exige “aprender a participar” y “participar para aprender. Por ello hay varias decisiones que coadyuvaron a desarrollar investigaciones cuya práctica estuviera impregnada de ejercicios formativos democráticos en los cuales la participación se constituyera en una acción fundamental tanto en la toma y ejecución de decisiones como en deliberaciones sobre la misión pedagógica de la escuela, la gestión escolar y los procesos de transformación social.

²⁸ Líneas de Investigación Educación, Democracia y Ciudadanía (antes Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos); Gestión, Pedagogía y Comunidad (antes Gerencia de los Procesos Educativos) y Aprendizaje Organizacional.

El propósito de la investigación que se presenta en este artículo consiste en interpretar prácticas de la gestión escolar en un grupo de instituciones escolares que potencien opciones de formación en y para la democracia.

Se hace camino al andar... los escenarios de la investigación

La metodología de la investigación se asocia al poema de Antonio Machado “Caminante no hay camino”, en tanto, si bien se tenían previstos enfoques, métodos, técnicas e instrumentos de investigación; estos entraron en debate en el transitar con las instituciones educativas y ante las circunstancias que vive nuestro país durante estos años (2005-2015). El enfoque epistemológico previsto combina el socio-crítico e interpretativo que se hacen concretos mediante los métodos de etnográficos e investigación-acción participativa. Este último reta a hacer viva la democracia o a vivir la democracia, y por eso a cuestionar lo que hacemos y cómo lo hacemos.

En este sentido, el proceso investigativo estuvo sometido a revisión constante a si estamos siendo democráticos, es decir, la búsqueda fue “hacer democracia” en el sentido práctico, como lo refieren Gamuza y otros (2010, p. 14), que implica el desafío de poner en movimiento una forma y fondo de trabajo que construya procesos de acción colectiva.

Los contactos iniciales con las escuelas se hicieron a través de algún miembro del personal que fue enlace para conversar con el personal directivo y docente, explicarles la intención de la investigación, escuchar sus inquietudes y decidir su disposición o no a participar. En las ocho escuelas que se involucraron en la investigación²⁹, el personal directivo de manera explícita mostró apertura a que se realizaran observaciones y a participar en las

²⁹ Dos proyectos de investigación: a) Dirección escolar y descentralización de la educación en Venezuela (Meza, 2008) y b) Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria (Meza y otros, 2015)

actividades. En seis de estas, se desarrolló un proceso de investigación-acción y en dos, un estudio etnográfico. El total de horas invertidas en los encuentros cara-cara fue de 2.656, se elaboraron 197 notas de campo que registran actividades (reuniones, talleres, conversatorios, celebraciones, otras), así como las observaciones y entrevistas.

Las ocho instituciones educativas participantes están ubicadas en el Distrito Capital (3) y en los estados Lara (2), Miranda (2) y Vargas (1). Algunas de sus características son las siguientes:

Cuadro N° 1. Características de las instituciones educativas.

<i>Características/ Escuelas Códigos y siglas Nº Notas de campo(NC)</i>	<i>Ubicación/ Adscripción/ Etapas que atiende</i>	<i>Nº personal/ Nº estudiantes/ Nº madres, padres, representantes</i>	<i>Áreas problemáticas/ Fortalezas y oportunidades</i>
<p>A</p> <p>UEDMP</p> <p>30 NC</p>	<p>Distrito capital/ Distrital Inicial y primaria</p>	<p>94/ 1068/ 829</p>	<p>Problemas de comunicación entre directivos y docentes, toma de decisiones centradas en la dirección, constantes interferencias por parte de las autoridades educativas, gerencia con énfasis en entrega de recaudos, problemas de infraestructura (falta de agua, bomba hidroneumática deteriorada, baños insuficientes y dañados)/</p> <p>Personal directivo suficiente para atender la institución, servicio de salud, bienestar estudiantil, difusión cultural y folklore, cancha techada.</p>
<p>B</p> <p>EBNET</p> <p>16 NC</p>	<p>Distrito Capital Nacional Inicial y primaria</p>	<p>57/ 859/ 720</p>	<p>Incipientes actividades promotoras de las relaciones humanas y del reconocimiento al desempeño docente, dedicación al cumplimiento de funciones técnico-administrativas y a la atención de problemas del día a día, poca atención al aprendizaje y la formación de los estudiantes/</p> <p>Coordinación entre miembros del equipo directivo,</p>

			mecanismos de comunicación adecuados, gerencia basada en la negociación, habilidad en estrategias de autogestión, atención prioritaria a lo establecido en el plan anual de la escuela
C UESMSB 21 NC	Distrito Capital Adscrita AVEC Educación de adultos Educación Media	23/ 516/ 470	Abandono, deserción, concepción de gerencia y de escuela, entorno con alto consumo de bebidas alcohólicas, drogas e inseguridad/ Constantes actividades de formación, interacción con universidades, la iglesia u otras organizaciones sociales; desarrollo de proyectos de integración familiar y ecológico.
D UEJIR 25 NC	Barquisimeto, Lara Estadal Inicial y primaria	27/ 389/ 314	Docentes contratados (60%) sin remuneración, lectura y escritura, debilidad en la comunicación, falta de orientación de la sexualidad; poco apoyo de la Zona Educativa y entes gubernamentales; violencia, agresividad, carencia de comedor y canchas deportivas, poder centralizado en la dirección/ Buen ambiente de trabajo, potencial humano que existe en la comunidad: artesanos, cocineros, costureras, pintores, carpinteros, herreros, entre otros; proyecto Canaima, programa de alimentación, Policía

			Nacional Bolivariana destacada en la escuela.
E ENMMD 52 NC	Barquisimeto, Lara Nacional Inicial y primaria	61/ 552/ 494	Debilidades en la lectura y escritura, comunicación deficiente, poca integración de la familia al proceso educativo, inestabilidad laboral ante la falta de provisión de cargos titulares e incumplimiento de compromisos contractuales por parte del MPPE, falta de orientación sexual, hundimiento del terreno, falta de mantenimiento de infraestructura y mobiliario escolar, inadecuada condiciones para la preparación y consumo de alimentos/ Programa de alimentación escolar, compromiso del personal obrero en el ornato y limpieza de la escuela, alianzas con cooperativas y grupos religiosos.
F UEBC 18 NC	Guarenas, Miranda Nacional Educación Media	87/ 640/ 598	Barreras comunicacionales, concepción y ejercicio de la gerencia, inasistencia del 50% del personal por reposos y traslados, abandono escolar, inseguridad y disturbios estudiantiles, venta y consumo de sustancias ilícitas, incumplimientos de los entes gubernamentales, invasión de espacios de la escuela/ Amplitud del espacio físico, programa de alimentación escolar, talento deportivo y

			cultural, departamento de bienestar estudiantil, biblioteca, proveeduría y salón de informática.
G UEEEDB 10 NC	Guatire, Miranda Estadal Inicial y primaria	94/ 1623/ 1289	Predominio de prácticas de planificación y de trabajo individuales, dedicación del tiempo a atender las urgencias de la cotidianidad y las exigencias de los entes supervisorios, deterioro de la infraestructura (baños, salones, patios, bomba hidroneumática)/ Invitaciones frecuentes a los representantes para colaborar en jornadas de limpieza, reparación del mobiliario y convivencias familiares; disponibilidad de un laboratorio de informática, de un taller de electricidad, de un dpto. de folklore y uno de pedagogía; actividades de autogestión para atender carencia de recursos.
H CECALSM 25 NC	La Guaira, Vargas Adscrita AVEC Centro de formación laboral	18/ 241/ 190	Poca actualización del personal, abandono estudiantil, deficiencia en la estructura física (filtraciones, poca iluminación), falta de aulas, deficiencia en los servicios de agua, recolección de basura y ventilación, vigilancia insuficiente, débil relación con los consejos comunales, delincuencia, inseguridad y tráfico de drogas en el entorno/

			Clima de confianza, trabajo en grupo, apoyo a los estudiantes, fortalecimiento en la fe católica, capacitación para el trabajo, aceptación de los egresados del Centro por las empresas públicas y privadas de la localidad, funcionamiento del módulo de la Orquesta Sinfónica Infantil del Estado Vargas en las instalaciones del Centro.
--	--	--	---

Nota: Información obtenida del diagnóstico realizado en las instituciones. En el diagnóstico participativo en las escuelas C, D, E, F y H se involucró el personal de la escuela, los estudiantes, los padres, madres, representantes e integrantes de organizaciones comunitarias y religiosas.

Como puede apreciarse en el cuadro, cinco de las instituciones atienden educación inicial y primaria (A, B, D, E y G), dos son de educación media (C y F) y una de educación laboral (H); de estas tres últimas, dos ofrecen educación de adultos (C y H). Tres de las ocho instituciones tienen menos de treinta (30) miembros que integran el personal, y entre doscientos (200) y quinientos dieciséis (516) estudiantes (C, D y H); el resto tiene entre noventa y cuatro (94), y cincuenta y siete (57) integrantes del personal, así como de mil sesenta y ocho (1068) a quinientos cincuenta y dos (552) estudiantes (A, B, E, F y G).

En relación con los problemas identificados se observa que en dos instituciones se mencionaron asuntos referidos a la lectura, la escritura y la orientación sexual (D y E); en siete resaltaron cuestiones sobre comunicación, gerencia, deterioro de la infraestructura, violencia e inseguridad (A, C, D, E, F, G y H); en seis, destacaron las interferencias y urgencias que se ejerce de parte de los entes supervisorios, al igual que la falta de apoyo para resolver problemas que le atañe al Estado (A, B, D, E, F y G). Las fortalezas referidas a las estrategias de autogestión, a las alianzas con cooperativas y la iglesia, la interacción y el aprovechamiento con el talento de la comunidad local y el trabajo por proyectos son rasgos específicos de algunas instituciones como se aprecia en el cuadro anterior.

Prácticas potenciadoras de democracia en la escuela

La participación en las escuelas durante aproximadamente dos años, permite valorar prácticas³⁰ que ocurren con regularidad³¹ e integran un abanico de acciones que direccionan la cotidianidad escolar. Estas prácticas, en la mayoría de los casos se aceptan

³⁰ Se conciben una práctica educativa, según Carr (2002), como una actividad intencional, que se desarrolla en forma consciente y que solo podemos comprender adecuadamente si consideramos los esquemas de pensamiento, explícitos e implícitos (la mayoría de las veces), en cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias.

³¹ Regularidad entendida como que se haga (acontezca) una o dos veces al año pero todos los años, también que se haga mensualmente, quincenalmente o diariamente.

como obvias, y si se explica para qué se hace, se recurre con frecuencia a razones normativo-legales o como respuesta a exigencias de las “autoridades educativas”. En este sentido, las prácticas que se describen seguidamente muestran elementos del acontecer escolar que involucran a los actores escolares y sociales con la intención de concertar acciones en las que se ejercite la interacción entre las personas, la expresión libre de sus ideas, el reconocimiento de intereses, la toma de decisiones compartidas y la construcción de proyectos. Seguidamente se describen algunas prácticas que promueven procesos de participación y que muestran algunos rasgos de la dinámica escolar.

a) Formulación del proyecto educativo institucional y proyecto pedagógico de aula.

En siete escuelas se formulan sus proyectos institucionales denominados proyecto educativo integral comunitario³² –PEIC-. Se observó que en seis de estas, los elabora el personal directivo y, en el mejor de los casos, incorpora un pequeño grupo de docentes.

En las escuelas A, C, D, E, F y H³³ se emprendieron acciones formativas durante el año (Febrero-2007 a Febrero-2008) del Proyecto CPM³⁴ y los dos años del Proyecto DPPC³⁵ (marzo-2013 a julio-2015) para la construcción del PEIC partiendo de un diagnóstico participativo e identificando áreas problemáticas (debilidades y amenazas), fortalezas y oportunidades; se involucró un número significativo (más del 70%) del personal de la institución y en un porcentaje mínimo (entre 10% y 20%) madres, representantes y

³² Es una de las formas de concreción de los proyectos que articula el quehacer pedagógico de la institución con las potencialidades, fortalezas e intereses de la comunidad desde el enfoque geohistórico. Tiene carácter educativo, social y político, contribuye a la organización de la gestión escolar comunal y se basa en la construcción colectiva, la complementariedad de saberes y la participación protagónica de la comunidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007).

³³ Las escuelas B y G participaron en la investigación sólo con fines de hacer observaciones y entrevistas (Meza, 2008).

³⁴ Proyecto PCM: Cooperar para mejorar Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas (Rodríguez, Meza y Ramírez, 2007)

³⁵ Proyecto DPPC: Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria (Meza y otros, 2015).

estudiantes; igualmente se estimuló la elaboración de los proyectos de de aprendizaje – PA-. También se organizaron grupos de trabajo que desarrollaron acciones para atender y solucionar los asuntos definidos como prioritarios, así como para hacer continuidad, seguimiento y evaluación de las actividades. Adicionalmente a esto, en las instituciones C y H, adscritas a la AVEC, formulan el proyecto educativo pastoral –PEP- siguiendo sus lineamientos.

El proceso vivido en cada institución tiene rasgos particulares que están relacionados con el número de personas que la integran, el liderazgo (capacidad de trabajo, toma de decisiones, manejo de conflictos, nivel de compromiso y confianza) del equipo directivo, los vínculos afectivos y el manejo de las relaciones con las instancias “supervisorias”³⁶. En tres de estas (una distrital, una estatal y una nacional) los directivos con frecuencia aludían al plazo establecido por la Dirección de Educación, el Distrito o Municipio Escolar y el Ministerio de Educación para entregar el PEIC.

En la escuela A se elaboró un PEIC y un plan de acción (2006-2007) con participación del personal de la escuela, padres y representantes, estudiantes. Se realizaron diez actividades para el diagnóstico en las que se involucró principalmente el personal docente y once o doce representantes. Con los niños el trabajo se hizo en coordinación con los docentes de aula a través de dibujos u otras composiciones sobre la escuela que sueñan. El PEIC tuvo como título “La escuela que queremos se construye juntos” (NC5 del 12-10-06).

En la escuela D había un PEIC que abarcaba el período 2008-2015, el cual decidió reformular e iniciaron un nuevo proceso debido a los cambios relacionados con matrícula,

³⁶ Los términos instancias supervisorias o autoridades educativas se utilizan indistintamente para referirse a los niveles jerárquicamente considerados como en un nivel superior y que son los que dictan lineamientos o directrices a las instituciones educativas.

profesores, familias, madres, padres, representantes y organización comunitaria. Para la formulación del nuevo PEIC se realizaron 5 reuniones (directora, personal docente, investigadores de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez –UNESR-, asistente de investigación) quienes organizaron la actividad en la cual se aplicaría la Técnica “Conferencia del Futuro”³⁷ y denominaron “Forjando Juntos El Futuro de Nuestra Escuela”. Se desarrolló en dos días, el primero realizaron dramatizaciones para representar la escuela que construirían para el año 2019, escribieron sus ideas en grupos y compartieron en plenaria la visión de la Escuela que sueñan (NC 7 del 29-01-2014); el segundo día, retomaron la visión construida, identificaron elementos faltantes de las visiones grupales, la reconstruyeron y definieron estrategias para alcanzarla (NC 8 del 2-02-14).

En la escuela E, la actualización del PEIC se planificó en la primera reunión del Comité Académico 2014-2015 en la cual se acordó renovarlo haciendo uso de la Técnica “Conferencia del Futuro”. En la planificación se involucraron dos estudiantes, tres obreros, siete docentes de aula, un docente especialista y una psicopedagoga; se acordó el lugar, la fecha (27 y 28-11-2014), las actividades de invitación y promoción, el número de participantes, las comisiones de logística (recepción de participantes, inscripción, ambientación, recursos materiales, alimentación), los facilitadores por grupo de trabajo. Se decidió seleccionar, por cada grado y sección, cinco estudiantes y cinco representantes. Finalmente se estimó que serían doscientos cincuenta participantes, incluyendo estudiantes, representantes, personal e invitados de otras organizaciones de la localidad y de la Zona Educativa. Se planificó la inducción de co-facilitadores en las instalaciones de la escuela para que se fueran familiarizando con la estrategia a utilizar, sin embargo, este día se decidió suspender la actividad debido a que una docente expresó que acudiría junto a

³⁷ Encuentros entre personas interesadas en atender situaciones de interés, que se organizan con la finalidad de explorar, planificar acciones y asumir compromisos. La intención principal es planificar acciones trabajando de atrás hacia lo que en realidad desean en el futuro (Weisboard, cit. en Senge (2006).

sus representantes a la Zona Educativa y al Consejo de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes a solicitar paralizar el evento porque se suspenderían las clases y sólo unos pocos estudiantes y representantes de cada sección participarían en el evento. Esto llevó a posponer el evento hasta lograr manejar la situación (NC 44 del 7-11-2014).

En la escuela C, además del PEIC, los docentes desarrollan otros proyectos como el proyecto ecológico, la Escuela de Orientación e Integración Familiar, el de integración curricular, el de Facebook, los proyectos de servicios comunitarios, la utilización de imágenes en la práctica educativa, el orden y la utilización de los espacios y la pastoral (NC 7 del 25-11-2013).

b) Elaboración de acuerdos de convivencia.

En las escuelas E y F se observaron actividades para elaborar los acuerdos de convivencia en las que los docentes o una comisión designada, al inicio de un nuevo año escolar, elaboran las normas de convivencia del aula o de la institución.

En la escuela E, específicamente, en 4to grado una de las maestras comentó la dinámica que sigue en cuanto a preguntarle a los estudiantes qué normas (deberes y derechos) querían tener en su aula y de acuerdo con lo que ellos dicen entonces escriben, dibujan o recortan imágenes alusivas que utilizan para hacer la cartelera o ambientar el espacio. Una de las carteleras tenía el título “Área para Reflexionar y Compartir”, se exponen definiciones y figuras alusivas a los conceptos: diálogo, respeto, compañerismo, generosidad, honestidad, paz, justicia e igualdad. Otra docente manifestó haber iniciado la construcción de las normas de convivencia en el aula conversando con los niños acerca del significado de comunidad, a partir de lo cual, escribió unos conceptos en la pizarra tales como comunidad escolar y valores, y entre éstos, además de los observados en la cartelera del pasillo, el de tolerancia. Relató que iba preguntando qué querían decir esos

conceptos y a medida que los estudiantes exponían sus ideas, las comentaban y ella escribía en la pizarra (NC 36 del 29-09-2014).

En la escuela F existe la Comisión Acuerdo de Convivencia y se reúnen una vez al año con miembros del personal y los voceros estudiantiles (NC 12 del 5-06-14) para revisar el documento del año anterior en búsqueda de llegar a acuerdos que permitan una convivencia democrática. La dinámica de la discusión permite escuchar a profesores y estudiantes, siendo uno de los asistentes el contralor estudiantil. Se debaten asuntos sobre el tipo de observaciones que se pueden escribir en la carpeta de incidentes debido a los estudiantes se han quejado de que les violaban su dignidad o los están sometiendo al escarnio público, igualmente en la necesidad de tener claro el uniforme premilitar, el uso del teléfono celular, el largo del cabello, entre otros.

Las normas o acuerdos de convivencia y los reglamentos internos son instrumentos que se han creado para orientar las prácticas cotidianas desde principios de convivencia democrática y participativa apoyadas en valores tales como respeto a la diversidad, participación activa, colaboración, autonomía y solidaridad. Actualmente, las instituciones educativas elaboran “acuerdos de convivencia” con la intención de que sea una construcción colectiva en la cual todos asuman responsabilidades y compromisos que contribuya con la formación de sujetos autónomos, reflexivos y críticos. Lo observado en las escuelas permite apreciar la necesidad de generar espacios de reflexión sobre cómo convivir en las diferencias y, por ello, estrategias que incluyan prácticas dialógicas, deliberativas y de establecimiento de acuerdos en medio de tensiones y conflictos.

c) Conformación de los Comités del Consejo Educativo³⁸ (Resolución 058) y elección de voceros al consejo estudiantil³⁹.

³⁸ Gaceta Oficial N° 397.069 de fecha 16-10-2012. Art. 3 El Consejo Educativo es la instancia ejecutiva de carácter social, democrática, responsable y corresponsable de la gestión de las políticas educativas en

En todas las escuelas están constituidos los Consejos Educativos. Los mecanismos de postulación y elección de los voceros a los diferentes Comités y al Consejo Estudiantil son diversos, predomina la asignación por sugerencias de los docentes, quienes conociendo la participación comprometida de sus representantes los proponen para constituir dicho consejo. En las escuelas D y E el personal directivo solicitó apoyo a las investigadoras de la UNESR tanto para la formulación del PEIC como para la conformación de los Comité del Consejo Educativo y el Consejo Estudiantil.

En la escuela D la conformación del Consejo Educativo se hizo en una jornada conjunta con la elaboración del PEIC. En la escuela E se hizo la elección del Consejo Estudiantil previo al Consejo Educativo. En ambos procesos se hicieron reuniones para organizar y coordinar acciones entre el personal. En cuanto a los voceros estudiantiles, se diseñaron estrategias e instructivos. Las elecciones se realizaron en todas y cada una de las aulas en ambos turnos. En todos los salones reinaba un ambiente de algarabía por las elecciones, los estudiantes con entusiasmo se postulaban y discutían entre sí. Pero, mientras en la mayoría de aulas el proceso, incluyendo las discusiones entre estudiantes, fue guiado sistemáticamente por las docentes, en otros se observó desorganización (NC 38 del 1-10-14).

En relación con el Consejo Educativo, en cada salón y en el pasillo se colocaron papelógrafos con la información sobre el Comité que se había decidido en las reuniones

articulación inter e intrainstitucional y con otras organizaciones sociales en las instituciones educativa. Ella es concebidas como un conjunto de colectivos sociales vinculados con los centros educativos en el marco constitucional y en las competencias del Estado Docente...

³⁹ Gaceta Oficial N° 397.069 de fecha 16-10-2012. Del Consejo Estudiantil. Es la instancia organizativa y corresponsable de las y los estudiantes inscritas e inscritos en cada institución educativa oficial y privada. El Poder Popular estudiantil actúa de forma participativa, protagónica y corresponsable junto con el Consejo Educativo en los diferentes ámbitos, planes, programas y proyectos educativos y comunitarios en un clima democrático, de paz, respeto, tolerancia y solidaridad.

previas. Docentes y estudiantes organizaron pupitres para mejor disposición del salón con el material para registrar asistencias del día y la conformación de Consejos. Hubo distribución de tareas para lograr atender a todas las personas de la escuela y se colocó el equipo de sonido que permitió estar durante toda la mañana informando sobre los distintos comités. Las madres, padres y representantes fueron incorporándose a cada salón y los maestros explicaron qué significa el Consejo Educativo, cómo está conformado y cuáles son las funciones que le corresponde a cada comité. Los representantes iban pasando por cada salón y al finalizar el recorrido estaban informados y podían decidir en qué comité deseaban participar. Al salir de los salones en el pasillo central llegaban a una mesa para firmar la asistencia e inscribirse en el comité de su preferencia. La jornada se realizó en el turno de la mañana y se hizo de igual forma en el turno de la tarde, de manera que participó toda la comunidad escolar y quedaron convocados los voceros a un nuevo encuentro para registrar el Consejo Educativo de la escuela (NC 39 del 7-10-14).

d) Comité de Sustanciación.

El Comité de Sustanciación se organiza en los planteles, servicios educativos u otras unidades administrativas y en trabajo coordinado con la Junta Calificadora Nacional y la Zonal, realizan la evaluación y clasificación del personal docente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en los estados, municipios y demás entes públicos (Art. 46, 52 y 53 del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente –REPD–, 2005).

En las escuelas B y G el personal directivo hizo referencia al funcionamiento del comité, considerando que el proceso promueve la participación de la institución en la evaluación del personal y permite llevar un registro actualizado con los datos del docente y de su actuación profesional a través de la hoja de servicio (Art. 54 del REPD, Ob.cit.). Manifiestan que es fundamental apoyar a que las escuelas tomen decisiones con

autonomía siempre dentro del marco de la Constitución Nacional, el respeto de las leyes y normativas, así como de los derechos humanos. En sus años de servicio han observado, que uno de los elementos que apoya a que las escuelas se constituyen en espacios de formación y de aprendizaje, es cuando el ingreso del personal docente y su ascenso al cargo de docente coordinador, docente directivo y supervisor, se realiza a través de mecanismos confiables, participativos y en el cual se evalúa tanto su formación y ejercicio profesional, como su actitud y valores personales.

En la escuela F se registraron durante los dos años del PDPPC, el cambio de tres directores. En el 2011 se designó una persona por tramitación de un traslado desde la ciudad de Caracas, con la experiencia de coordinador de seccional por encargaduría, pues su cargo nominal es docente de aula (NC 1 del 11-03-13). En mayo de 2014, debido a que el director anterior renunció, se designó a uno de los subdirectores como encargado hasta el 31 de Julio de 2014 (NC 11 del 27-05-14). Posteriormente en Consejo de Docentes se generó una propuesta que sería entregada en la Zona Educativa y otra anónima que hicieron llegar a la Zona Educativa, en la cual se postulaban profesores para los cargos de dirección, subdirección académica, subdirección administrativa, evaluación, seccional I y II, control de estudios y coordinación de proyectos(NC 14 del 7-10-14).

e) Consejo de Docentes.

En las ocho escuelas se realizan consejos de docentes u otras formas de organizaciones colegiadas (consejo técnico) que favorecen el manejo de información y la toma de decisiones. En las escuelas B y G se observaron consejos de docentes al final del año escolar 2006-2007, en los cuales se les solicita a los docentes tres opciones de los grados que les gustaría atender en el próximo año escolar. En la escuela F desde el año escolar (2012-2013) por decisión en Consejo Técnico Directivo, los boletines que no son retirados

en el tiempo reglamentario son remitidos al Consejo de Protección del Niño, Niña y Adolescente para que los representantes sean citados por esta instancia ante el incumplimiento de este deber (NC10 del 8-04-14).

f) Organización en grupos:

Una estrategia de trabajo en las aulas es la organización en grupos para realizar actividades relacionadas con las áreas del curriculum escolar tales como: regiones del país, el sistema solar, el cuerpo humano, las plantas, los animales. En las escuelas observadas que atienden el nivel de educación primaria (A, B, D, E y G), esta práctica estuvo asociada a la elaboración de proyectos de aprendizaje que, en el caso de la escuela D la denominó fiesta pedagógica de presentación de proyectos de aula. Estos cierres se realizan al final de cada lapso con participación de las madres, padres y representantes quienes se integran a las presentaciones como miembros del grupo (NC 1 del 24-04-13).

g) Convivencias.

Estas prácticas son propias de las instituciones educativas que están afiliadas y subsidiadas por la AVEC. La escuela C realiza al finalizar cada año escolar una convivencia con todo el personal que labora en la organización, que incluye actividades de reflexión, recreacionales y religiosas, y se realiza en casas de retiro que les permita compartir durante mínimo dos días. La primera convivencia en la que participamos las investigadoras del PDPPC tuvo como objetivo profundizar en el análisis de los problemas surgidos en el diagnóstico, plantear acciones a emprender y asumir compromisos. Las actividades se desarrollaron a través de grupos de trabajo y de exposición en plenarias (NC 5 del 29 y 30-07-13).

La segunda convivencia tuvo como objetivo reflexionar sobre los significados y sentidos que participantes e investigadores dan a las experiencias vividas. Para ello se desarrollaron actividades como: bienvenida, oraciones e instalación del encuentro; taller

comunicación asertiva, cine-foro, celebración de la palabra, integración de los proyectos, construcción del proyecto institucional y evaluación del encuentro. Se acordó por mayoría de votos que el nombre del proyecto institucional sería *“Construyendo la escuela que queremos desde la participación democrática de sus actores”* y estaría conformado por tres subproyectos focalizados en inclusión escolar, gerencia educativa y concepción de escuela (NC 15 del 29 y 30-07-14).

h) Ferias, celebraciones y efemérides.

En las escuelas se organizan y celebran fechas importantes para la escuela, localidad, nación y el mundo. Entre las fechas que se festejan están la semana aniversario de la institución y las distintas fechas patrias que están establecidas en el calendario académico.

En las voces de los actores

Si bien en la dinámica de las instituciones educativas hay prácticas potenciadoras de la formación democrática, en voces de los actores afloran testimonios diversos que develan prácticas impositivas poco favorecedoras de la participación y de la convivencia democrática. A título ilustrativo se presentan algunos testimonios:

...estas semanas han sido terribles/ha habido muchas interferencias//informan de hoy para mañana... (NC44-DirectorA)

...en esta escuela tenemos una buena comunicación/un canal es el libro diario de incidencias//tenemos una buena toma de decisiones porque hay una cabeza que genera confianza/y una planificación anual y por lapsos que orienta nuestro trabajo... (NC26-DirectorB)

...para que una escuela funcione tiene que haber una gerencia con 50% de autoritarismo y 50% de democracia... (NC52-DirectorG)

El nombramiento de los directores desde el año 2004 como interinos/es muy subjetiva y debería respetarse el REPD, aplicándose los concursos... (NC22-SubdirectorA)

...tengo algunos principios que trato de aplicar/siempre negociar para evitar conflictos/y la humanidad por encima de la legalidad... (NC16-DirectorB)

...en lo escrito puede haber buenas ideas/pero cuando la gente no quiere escuchar es muy difícil aportar/además se escucha sólo a quien se quiere//a veces en el Consejo Directivo se decide una cosa y después en el Consejo de Docentes ella lo cambia... (NC36 Subdirector A)

...en el último Consejo de Directores/casi todo fue verbal/los términos más frecuentes son “terminantemente prohibido” o con “carácter obligatorio”/se nos da una lista de cosas que hay que cumplir... (NC19 Subdirectora)

...me siento solo, todavía trabajan todos anclados a que es el directivo que tiene que hacer todo/al final quedó yo entregando las comunicaciones///...yo estoy abierto a las críticas/al trabajo en equipo//el enemigo es el tiempo... (NC10-DirectorF)

...en los consejos generales tenemos la participación de docentes, personal obrero, administrativo y docente/las cosas que discutimos el equipo coordinador y que no queden lo suficientemente claro se llevan a consejo general para llegar a mejores acuerdos...(NC6-DirectorG)

...en este momento lo que más me preocupa es que debo entregar el PEIC/ la conformación del Consejo Educativo y los acuerdos de convivencia para el día treinta y uno de enero... y realmente con todo lo que estamos viviendo no puedo hacerlo... (NC3-DirectorD)

Un análisis línea por línea de las notas de campo permitió identificar sesenta y cinco funciones que cumplen los directores en relación con aspectos técnico-administrativos realizados con distintas periodicidad: inicio del año escolar, diariamente, semanalmente, mensualmente, trimestralmente y al final del año escolar (Meza, 2008, p. 129). Adicionalmente, en la información obtenida de las observaciones y entrevistas se destaca cómo la presión ejercida para la entrega de los “recaudos” o “requerimientos” lleva a que el personal directivo dedique el 95% de su tiempo a estas tareas conjuntamente con la atención a las urgencias que surgen en el día a día. No obstante, se logró apreciar que algunos con mejor capacidad organizativa muestran más seguridad y asumen más riesgos en la toma de decisiones. Por ejemplo, los directivos de la Escuela B aplican estrategias de

autogestión que les facilita disponer de los recursos básicos para el trabajo escolar, además, no permiten las interferencias de las instancias superiores cuando les llegan órdenes de *hoy para mañana* que les interrumpen la planificación que han elaborado de manera colectiva y alteren su cronograma de trabajo con los niños.

El acontecer diario en las escuelas observadas permitió identificar características similares en la toma de decisiones, así como algunas diferencias marcadas más por la permanencia y comunicación del equipo directivo, así como por la credibilidad y confianza que les tiene el personal. Expresan con frecuencia que cada vez el margen para tomar decisiones se va restringiendo y que son tomadas bajo presión de las instancias supervisorias.

En la encrucijada con la Escuela y la Democracia

La escuela, la educación y la democracia siguen estando en el centro del debate en estos tiempos de complejidad en el que las fronteras se diluyen, así como la incertidumbre y los cambios son las constantes. Los tiempos de precisión y seguridad se desvanecen generando esa sensación de inestabilidad que nos lleva a una búsqueda continua de respuestas en una cadena de preguntas sobre cómo, para qué, por qué, cuál es nuestra creencia sobre este asunto.

En el caso de las escuelas estudiadas se observa que viven entre rutinas, urgencias, alianzas, encuentros y desencuentros. Existen tensiones frecuentes entre directivos y docentes, y entre directivos y autoridades educativas. Se registran situaciones de confrontación entre quienes han sido fundadores o tienen mayor tiempo de servicio en la escuela y los de reciente incorporación, igual sucede entre quienes tienen una visión más conservadora y los que tienen una más anárquica de la educación y de la escuela. En las instituciones de educación media es constante el conflicto entre jóvenes y docentes.

Es así como la escuela se sitúa entre caminos que se transitan, se esquivan o se ponen en suspenso⁴⁰. Observamos en algunas de las escuelas que, en medio de múltiples obstáculos, se logra disponer del tiempo-espacio para planificar actividades vinculadas con el PEIC y el Consejo Educativo –por ejemplo-, sin embargo, su elaboración o conformación siempre se realizan en medio de circunstancias que terminan reduciendo la acción en entrega del requisito administrativo, sin la valoración de los espacios de formación que ellos constituyen. En otras de las instituciones, hay un nivel de compromiso del personal que permite que estos momentos de planificación-organización-ejecución se constituyan en experiencias pedagógicas, no obstante, tampoco se registran situaciones que lleven a estimar que representan instrumentos de gestión escolar que deriven en estrategias participativas, de expresión libre de las ideas, de reconocimiento del otro y de aprender a vivir con las diferencias. Es interesante resaltar que en la conformación del Consejo Estudiantil observado en una de las escuelas, la oportunidad de postularse o ser postulados como voceros se aprecia como un ejercicio en procesos de elección democrática estimulante de la formación en procesos de deliberación y de toma de decisiones en la gestión escolar.

Las descripciones y expresiones orales presentadas a lo largo de este artículo, así como las experiencias vividas en las escuelas muestran rasgos evidentes de intercambios de saberes restringidos a actividades que responden a directrices de instancias superiores, mecanismos de comunicación que se limitan a informar, constante tensión y conflictividad que exaltan valores negativos (o antivalores), y comportamientos agresivos de representantes hacia el personal de la escuela. En contraste, se observaron y registraron situaciones en las que se promueve la discusión y la toma de decisiones compartidas, se

⁴⁰ Entendido como en estado de desconcierto o confusión que nos detiene para pensar y decidir.

construyen y desarrollan proyectos, se valora el talento humano de la escuela y de la comunidad, se establecen alianzas y acciones de autogestión, entre otros.

Así pues, al preguntar por la democracia en la escuela o la escuela democrática las respuestas son variadas y contradictorias. Como lo señalan Agamben, Badiou, Bensaïd, Brown, Nancy, Rancière, Ross, y Žižek (2010), quienes desmienten radicalmente el supuesto de que la democracia goce hoy de un amplio consenso en Occidente, al enfatizar que no sólo no está claro qué es eso que llamamos “democracia”, sino que aclaran que ese desacuerdo, precisamente, es lo más democrático que hay. En lo que si nos apuntamos es en su sentido “ético de cooperación social y como forma de vida en la que se impulsa el perfeccionamiento social e individual de los seres humanos” (Dewey, 2004, p. 41).

Son precisamente los desacuerdos sobre qué es la democracia lo que se considera muy democrático. Sin embargo, aunque haya diversidad y confrontaciones respecto a sus significados y sentidos, Touraine (2001, p. 282), defiende la democracia como el lugar del diálogo, la comunicación y el reconocimiento del otro; por ello, considera que el carácter democrático de una sociedad no se mide por la forma de consenso o participación que alcanza, sino por la calidad de las diferencias que reconoce, que maneja, así como la intensidad y la profundidad del diálogo.

En este sentido, la democracia constituye una experiencia de vida que requiere de la articulación de los sujetos sociales como ciudadanos que se esfuerzan por la construcción de proyectos colectivos donde se conjuguen intereses personales y el bien común. En palabras de Habermas (Habermas y Ratzinger, 2006: 16): “... de los ciudadanos como coautores democráticos del derecho se espera hagan uso activo de sus derechos de

comunicación y de participación, no sólo por un interés propio bien entendido, sino también en interés del bien común, es decir, solidario”.

Opciones y esperanzas: en modo de síntesis

Este artículo pretende, además de presentar parte de un proceso de investigación y sus hallazgos, abrir “un lugar común” en el cual reconocer nuestras experiencias educativas y someterlas al pensamiento reflexivo concebido como un ejercicio necesario para aportar opciones desde nuestro propio hacer que contribuyan a la formación en democracia.

Se destaca que aún y cuando puede resultar natural recurrir al adjetivo democrático o a sus antónimos (autoritario, totalitario) para caracterizar la escuela, esta acción se torna recursiva porque siendo la escuela, según Dewey (1899) “una comunidad en miniatura o una sociedad embrionaria”, estaríamos atribuyéndole esta misma cualidad a la comunidad y a la sociedad. Quizás esta recursividad nos lleve a preguntarnos cuán democráticos somos cada uno de nosotros en los espacios donde nos desenvolvemos.

En opinión de Giroux (2006), la búsqueda de una democracia creadora que emprendieron a principios de siglo Dewey y otros más, actualmente se halla en retroceso debido a que la han abandonado liberales y radicales. Igualmente plantea este autor que “las escuelas representan sólo uno de los sitios importantes de la lucha por la democracia” (p. 305) y por ello, su invitación a que los educadores sean intelectuales transformadores que tienen una visión social y el compromiso de hacer de las escuelas esferas públicas democráticas.

En síntesis, formar en y para la democracia en la escuela implica repensar sobre asuntos que podemos hacer e impulsar desde nuestra cotidianidad si contribuimos a:

- Construir un proceso permanente en el cual los actores de una comunidad diseñan y rediseñan, en forma continua y sistemática su quehacer con base en la deliberación y en la búsqueda del bien común.
- Fortalecer prácticas de convivencia democrática que promuevan la autonomía, el reconocimiento a la diversidad, la corresponsabilidad, el diálogo, la solidaridad, la reflexión, la deliberación y la libertad.
- Generar confianza en las propias posibilidades y estrechar lazos afectivos para transitar hacia la escuela que deseamos.
- Desarrollar prácticas de participación comunitaria debido a su valor formativo, la cual redimensiona su sentido cuando implica revisar críticamente nuestras propias teorías de acción como sujetos, como ciudadanos, como docentes.
- Constituir equipos que vigoricen el potencial formativo de la gestión en el cual se asuma el liderazgo compartido con la comunidad escolar y local, con claridad en la misión pedagógica de la escuela y la formación de actores sociales comprometidos con los procesos democráticos de transformación social.

Todo esto, a su vez, necesita de cambios profundos en las estructuras rígidas del sistema educativo en los se tome distancia de los excesivos mecanismos burocratizados y se aproxime a procesos más autónomos que se apoyen en la confianza en los profesionales de la educación.

Referencias

- Agamben, G.; Badiou, A.; Bensaïd, D.; Brown, W.; Nancy, J-L; Rancière, J.; Ross, K. y Zizek, S. (2010). *Democracia en suspenso*. España: Casus Belli.
- Arrieta, G.; Ballester, B.; Fernández de C., M. y Meza, M. (2010). *Proyecto Conversaciones sobre la escuela ¿Cómo formar en y para la democracia?* Caracas: LUZ-UNESR.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Middle words of John Dewey. Vol. 1. Carbondale Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 5ta. Edición. Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. 1ra. edición en la colección Transiciones. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Domínguez, J. (2005). Aprender y vivir la democracia. *Aula*. IFEMA. Madrid. Disponible en: www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf Consultado 18 de julio de 2010.
- Ganuzá, E., Olivari, L., Paño, P., Buitriago, L. y Lorenzana, C. (2010). *La democracia en acción. Una visión desde las metodologías participativas*. España: Antígona Procesos Participativos. Disponible en [http://www.antigona.org.es/]
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. 4ta. Edición. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2008). *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meza, M. (2008). *Dirección escolar y descentralización de la educación en Venezuela*. Tesis Doctorado en Educación. Caracas: UCV.
- Meza, M.; Aray, M.; Ballester, B.; Cobos, L.; Fernández de C., M.; Montes, M.; Ramírez, Y. y Salcedo, M. (2015). *Democracia, pedagogía y participación comunitaria: Visiones desde la escuela y la universidad*. Informe técnico-administrativo. Caracas: FONACT-UNESR.
- Picón M., G., Fernández de C., M.E., Magro R., M. e Inciarte G., A. (2005). *Cuando la universidad va a la escuela*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Picón, G. (2010). *Ciencia, democracia y educación: Una relación fundamental*. Clase Magistral ofrecida en el Instituto Pedagógico de Caracas con motivo del homenaje que los Gremios Docentes rindieron a los egresados de su Primera Promoción el día 23 de junio de 210. Caracas: Autor. Mimeografiado.
- Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente (2005). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 38315, noviembre 24.
- Rodríguez, N.; Meza, M. y Ramírez, Y. (2008). *Proyecto Cooperar para mejorar la calidad en una escuela oficial de Caracas*. Caracas: UCV-CDCH.
- Touraine, A. (2001). *¿Qué es la democracia?* 1ra.reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Material Multimedia

FORO: Educación y Democracia en Venezuela

<https://www.youtube.com/watch?v=9Z2ji7e-GIU>

Trasmitido en directo el 28 abril de 2016 por Periscope. El video fue tomado en directo, está disponible en el youtube.com. Puedes ver las cuatro exposiciones de los ponentes del evento.

Video capturado: Centro de Recursos Instruccionales (CERI) de la Escuela de Educación – Universidad Central de Venezuela

Resonancia en prensa

Educación rescata el pensamiento de la pedagogía democrática. Garrinson Maita. 3 mayo, 2016. Parte de esta labor se desarrolló en el evento “Democracia y Educación de John Dewey”, instalado en la Escuela de Educación de esta casa de estudio, en el que se discutió la necesidad de fortalecer los valores democráticos que requiere la educación venezolana, especialmente la vinculada a la formación de los niños.
<http://ucvnoticias.ucv.ve/?p=48359>



Cartelera elaborada por los estudiantes de la Asignatura Prácticas profesional I, Régimen anual. Escuela de Educación – Universidad Central de Venezuela



Los estudiantes de la asignatura de Prácticas Profesionales I, de la Escuela de Educación de la UCV, dirigidos por su profesora Laura Hernández Tedesco, realizaron durante el primer trimestre del año lectivo revisiones, lecturas y discusiones sobre la obra de John Dewey. Como parte de las actividades realizaron una cartelera informativa sobre el centenario de esta importante obra.

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA

Foro en conmemoración de:

100 AÑOS DEL LIBRO " DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN" DE JOHN DEWEY

Presentación

La Escuela de Educación, en el marco de las actividades preparatorias de la XIV Jornada de Investigación y V Congreso Internacional de Educación 2016, invita a la comunidad al Foro: EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA, con motivo de la conmemoración del centenario de la publicación de la obra de John Dewey "Democracia y Educación", el libro de mayor influencia en la modernización de las ideas pedagógicas a nivel mundial y que contribuyó en la renovación pedagógica y democrática de la educación venezolana en el siglo XX..

La conmemoración de la publicación de los 100 años de "Democracia y Educación" es de carácter internacional. Muchos países han programado actividades de diversa naturaleza; entre otros: Inglaterra, España, Estados Unidos (en diversos Estados de la Unión). Esta obra del pedagogo John Dewey destaca por ser uno de los libros más influyentes en la educación del siglo XX. La Dewey Society (para el estudio de la Educación y la Cultura) es promotora de diversos eventos en torno a los 100 años del libro Democracia y Educación, su vigencia y proyección en la educación en el mundo de hoy.

Nuestra conmemoración tendrá como propósito debatir los planteamientos sobre democracia, pedagogía y educación, con especial referencia a la educación en Venezuela y la sociedad venezolana actual.

Ponencias:

- 1.- *Significado de la obra y vida de JOHN DEWEY.* Dra. Yolanda Ramírez (UCV)
- 2.- *Pedagogía, educación y democracia.* Dra. Nacarid Rodríguez Trujillo (UCV)
- 3.- *Educación y democracia en la historia de la educación venezolana.* Dr. Ramón Uzcátegui (UCV)
- 4.- *Democracia en las escuelas venezolanas de hoy.* Dra. Mildred Meza (UNESR)

Fecha: Jueves 28 de abril de 2016

Lugar: auditorium de la Escuela de Administración. Planta Baja – Edificio Trasbordo.

Hora: 8:00 a 12:00 am

Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación, Edif. Trasbordo, P.B.
Telf. 605-3006/2953 e-mail: cies@ucv.ve, jec.informacion@gmail.com, ucv_udi@yahoo.com

El Auditorium de la Escuela de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales fue la locación en la que la comunidad de la Escuela de Educación, profesionales e investigadores de universidades de la región capital se reunieron para conversar sobre Educación y Democracia a propósito del centenario de la publicación del **libro Educación y Democracia** de John Dewey.





Auditorium de la Escuela de Administración, FACES-UCV. Dra. Yolanda Ramírez,
Dra. Nacarid Rodríguez, Dr. Ramón Uzcátegui, Dra. Mildred Meza.