

Arnaldo Esté

PRESUPUESTOS, PROPOSITOS Y OBJETIVOS INICIALES DEL CAMBIO EDUCATIVO EN VENEZUELA.

Criterios de abordaje del problema educativo

Se puede abordar el problema educativo con criterios socio-económicos en el marco de un mismo punto de vista cultural, o se pueden adoptar criterios filosófico-antropológicos, variando ese punto de vista.

El criterio socio-económico le presta atención a aquello que tiene que ver con la educación como servicio, atendiendo, principalmente, a su cobertura cuantitativa, a su planta física y recursos auxiliares en textos, becas, uniformes, a la formación de docentes y sus prestaciones y salarios. Este orden de componentes tiene una gran importancia y ha estado en el primer plano siempre.

Nuestra atención tiene otra dirección que consideramos de primer orden y ser a la que nos referiremos cuando hablemos de cambio.

La educación como servicio o como interacción constructiva.

Lo más frecuente es el abordaje de los problemas de la educación formal desde el punto de vista occidental, con criterios socio-económicos que asumen la educación como un proceso de dotación o transmisión de un paquete de conocimientos atesorados e indiscutibles, buenos de por sí, independientes y neutros.

En esta dirección la discusión política sobre la educación se refiere a la distribución de ese tesoro. El concepto de "derecho a la educación" expresa la idea de democracia educativa como distribución de esa riqueza, como servicio, equitativamente. La educación es un patrimonio similar a la electricidad o el gas, que se dota a quien cumpla y siga cumpliendo con ciertos requisitos. Esto, sin tomar en cuenta las características del eventual receptor de esa distribución y del contexto y circunstancias en las cuales tiene lugar ese proceso.

Estos criterios están presentes, predominantemente, en las prédicas de los organismos internacionales como la UNESCO, CEPAL,

OEA de gran capacidad de influencia en los niveles de planificación y decisión de los países pobres y despersonalizados, que están siempre dispuestos a aplicar recomendaciones de jerarquía internacional más que a buscar sus propias experiencias y soluciones.

Se evitan los problemas teóricos

Consecuentemente con ello, los conceptos generalmente manejados en los institutos y escuelas de educación de las universidades, evitan los problemas teóricos y asumen, sin mayor discusión, estos criterios resumiendo su enseñanza, discusión y proposición a los niveles técnicos e instrumentales, referidos a las formas más eficientes de dotar ese tesoro.

El fracaso de los sistemas educativos

Ahora cobra actualidad el debate sobre calidad de la educación, ante los exigüos productos y beneficios que se obtienen de los sistemas educativos, a pesar de los grandes esfuerzos e inversiones económicos y humanos que en ellos se hacen.

Con muy pocas excepciones, los especialistas no encuentran relación proporcional entre esos esfuerzos y logros correspondientes en la producción económica o cultural, en las pretensiones ideologizadoras, o en la prolongación de los estados de dominio.

La evaluación de la educación sin referentes exteriores

Más aun, a la hora de evaluar la relación educativa para establecer su calidad se nota la escasez de referentes exteriores que puedan servir de patrones. Se recurre entonces a indicadores tomados del interior del mismo sistema, tales como las calificaciones, el rendimiento, la eficacia en cuanto a relaciones de ingresos, matrículas y egresos, con la falacia que tal evaluación significa. Y, aun así, los resultados son decepcionantes.

Abordaje en una perspectiva antropológico-filosofica

La perspectiva y el instrumental socio-económico es subalterno e insuficiente. Es necesario abordar el problema con recursos antropológico-filosóficos que permitan reconceptualizar la relación educativa. Replantear su teoría general.

Ser educado y tener credenciales

La condición de "educado" es una posición socio-económica convencional en la cual se tiene una gran porción de ese tesoro que es la educación. El "educado" es un valor mayormente económico y político, acreditado por instituciones reconocidas para que concorra al mercado. La capacidad para producir o crear que ello implica es accesoria y se establece luego, no por las credenciales formales sino por el ejercicio productivo del oficio.

La credencial educativa habla de la convergencia de la persona para aceptar la normativa de comportamiento de la sociedad industrial, de su competencia lingüística para manejarse en las variedades de lengua escolares y académicas para seguir dentro del mismo sistema; del manejo comunicacional de un conjunto de informaciones especializadas y del dominio de las versiones escolares de destrezas estandarizadas para el trabajo profesional.

Este es el cuadro resultante, independientemente de las largas discusiones que ha habido al respecto. Es muy amplia la literatura moralizante que muestra preocupaciones por la "formación" del individuo en un sentido muy marcado por el humanismo europeo (Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Piaget).

También es independiente de la resistencia de los estudiantes; de las múltiples maneras y recursos empleados por los estudiantes para sobrevivir como personas frente la imposición escolar.

Lo cierto es que esa actitud educadora y culturizadora del sistema educativo para imponer primero la ideología moderna e iluminista, y, luego, la cultura industrial que con ella se va armando, se ha ido descubriendo como ineficaz —para los mismos occidentales— y como muy costosa y enajenante para los países pobres y de personalidad cautiva.

Lo educado es un valor relativo

De una problematización mas exigente de la educación surge la necesidad de reformular su concepto en los términos de relativizar "lo educado" para exponerlo en los términos de que ser educado no es diferente de ser culto y ser culto es poseer, comprender una cultura, comportarse consecuentemente con una cultura, no necesariamente la occidental.

De esta manera se vincula la educación a una manera natural de

ser del hombre.

Continuidad cultural la educacion como informacion de lo producido

La formalización de la educación puede ser explicada como el proceso por el cual la transmisión de la información acerca de la producción cultural o económica se separa del hecho mismo de producir.

En las sociedades no industriales los procesos de socialización y educación —concebida educación como acción intencional destinada a hacer que otro haga como yo creo que debe hacerse— no están separadas de los hechos mismos. La gente se educa sobre los hechos.

A medida que se arma la sociedad industrial, como ocurre con muchos otros procesos sociales, se especializa la relación educativa y se separa de los hechos mismos. Surge, por lo tanto, un proceso intermedio que es el de comunicación del hecho en ausencia de éste. Este proceso comunicativo especializado se irá desarrollando y haciendo cada vez más complejo constituyéndose como otra realidad que:

- a. tamiza, traduce (codifica dicen algunos) los saberes acerca de los hechos a formas lingüísticas peculiares.
- b. organiza y estructura los saberes, así expresados y codificados, como conocimiento curricular o académico que será eventualmente valioso como mercancía.
- c. agrega a esos saberes acerca de los hechos, los hechos propiamente educativos.
- d. a, b y c son obligatorios y necesarios para obtener credenciales.

Esta otra realidad reclamará su propio espacio, poder y área de influencia, se ritualizará, olvidando con frecuencia su destino inicial. La primera y la segunda acción (a y b), la de tamizar y traducir los saberes acerca de los hechos y luego estructurarlos en cuerpos de conocimientos, tiene que ver con la "organización social del conocimiento" (M. Young y otros, 1971). Por ella se separa cualquier saber o comprensión vernácula o inmediata, de la categoría depurada de "conocimiento" y desde dentro de esa gama de los conocimientos se toma una más especial de "conocimientos académicos" u organizados.

El manejo adecuado de los saberes así transformados y empaquetados en "lenguajes de salón de clase" (Keddie, 1973) será lo que

habitualmente se maneje, evalúe, examine y califique para el otorgamiento de promociones y credenciales. Son, por ejemplo, las formas, peculiarmente codificadas en un lenguaje descontextualizado, que se miden en las pruebas de aptitud académica verificadas en una lengua escrita.

El congelamiento de la fuerza comunicativa de la escritura por su escolarización y academización la ha separado y segregado ante mundos y contextos diversos y dinámicos.

El niño, además de sentirla distante por el proceso habitualmente traumático de su adquisición, no encuentra en ella la intensidad ni la profundidad comunicativa de otros medios, que la haga igualmente atractiva.

Pensamos que ello no es inherente a la esencia misma de la escritura sino a la preservación, en la manera como se ejecuta, de estructuras y linealidades que posponen la intención comunicativa ante la necesidad de preservar correcciones y ortodoxias de raigambre escolar, de poder y de una racionalidad que se siente morir cuando se aleja de ortodoxias y univocidades.

Ahora no podemos ejemplificar la manera en la que habría de cambiar la escritura, pero buena parte de ese cambio estaría iluminado por lo que pasa con la oralidad vernácula, que sí conserva su fuerza comunicativa produciendo constantemente recursos que lo logran con gran profundidad y economía de recursos.

El manejo de estos saberes sólo algunas veces coincidirá con las exigencias finales de la actividad o trabajo productivo, pero si será imprescindible para poder permanecer dentro del sistema educativo.

La tercera acción (c), la de los hechos educativos, que son las organizaciones, actividades, sitios y horarios, edificaciones, decorados, rituales, recursos, y relaciones cotidianas escolares, comunican con una gran continuidad y persistencia, a toda hora todos los días y en cualquier asignatura o trabajo, las calidades y valores inherentes a la cultura original con la que nace y crece la institución escolar, que es la cultura de la sociedad industrial occidental, pero que bien podría ser la cultura de la sociedad venezolana.

La cuarta acción (d) es la de obligar la aceptación del conocimiento organizado y expresado en las variedades de lenguajes escolares y los hechos educativos y lo que ellos representan. Ello no supone voluntariedad, libertad, participación o deliberación democrática

en el proceso de construcción de lo que deber resultar el saber logrado o adquirido.

Niveles que se dan en la relación educativa actual

Podemos proponer tres niveles para el conocimiento de la relación educativa. Niveles ahora muy entrelazados por el denso intercambio comunicacional:

- 1.- Un nivel general, dominante, informal, donde se funden indistintamente la acción no intencional de socialización con la acción educativa intencional, de medios de comunicación y otras instituciones y recursos de intercambio, para crear disposiciones, actitudes, necesidades y satisfacciones.
- 2.- Un nivel especializado, la Escuela, expresamente creado, mantenido y dirigido para realizar una programación normada implícita —en los llamados curricula ocultos, por ejemplo— y una programación explícita y estructurada en curricula y formación de docentes e instituciones.
- 3.- Un nivel inmediato y cotidiano, donde se concretan los abstractos conceptuales y se verifican en especificidades lingüísticas: grupal, vecinal, barrial donde se dan formas de relación, socialización y educación con proyectos, contenidos y normativas poco explicitadas y no necesariamente coincidentes con lo dominante en el nivel general o en el nivel específico de la escuela.

En los dos primeros se manifiesta la cultura oficial, que es ese híbrido de la propuesta cultural de la sociedad industrial con sus verificaciones criollas.

En el tercero circulan las culturas de resistencia con muy pocos vehículos de expresión o estructuración de sus simbolismos. Ante las dos primeras esta diversidad de las culturas de resistencia aparecen como incultura, o como curiosidad antropológica, folklórica, en el panorama de su poca estructuración y formalización que las hace indefensas o poco deseables por los planificadores y diseñadores.

Los dos primeros niveles contrarían y niegan al tercero en una relación asimétrica que hace inadecuado que a ello se le llame choque cultural sino más bien atropello o aculturación.

Este atropello se verifica muy claramente en las escuelas con los

graves efectos éticos a los que hemos aludido, los que, unidos al cuadro socio-económico, presentan una sintomática que reúne cosas como estas:

a) Alto índice de exclusión (llamamos exclusión lo que en el lenguaje oficial habitual aparece desagregado como no prosecución y deserción, asumiendo que nos resulta inadecuado y eufemístico llamar, por ejemplo, a un niño de 8 años, desertor) aproximándose al 48% de lo a 6o. grado de Educación Básica. El niño es sacado de la escuela ante la imposibilidad de lograr que asimile la cultura escolar y en la presencia de severas privaciones socio-económicas.

Como una consecuencia, entre muchas otras, de esto, se da un incremento de la violenta figura social del ó excluido del sistema educativo. Esta es una figura poco estudiada, pero de gran peso en la composición del cuadro social general y causante de separación, distanciamiento y tensión entre la escuela y la comunidad que debería alimentarla.

b) Escaso o nulo apoyo de las comunidades a las escuelas a las que perciben como enclaves ajenos o gubernamentales al no expresar su cultura, condición y expectativas

c) Poca pertinencia del o producto del sistema educativo para con el País, su aparato productivo y sus diversas exigencias. Los egresados no encuentran empleo en sus especialidades o capacidades formadas y, menos aún, los excluidos.

d) Baja relación entre el alto costo del sistema y los beneficios, en logros económicos, que se tienen en función del «desarrollo», que es uno de los criterios para organizar el sistema.

e) Escaso rendimiento y disposición del cuerpo docente que cuestiona su creencia en lo que hace, ante el cuadro anterior y los bajos ingresos que logra percibir.

Las actividades típicas que ahora hemos encontrado en las aulas de clase a través del TEBAS *

En las clases hemos encontrado actividades que podríamos

* Cf. bibliografía indicada *infra*.

agrupar —para la exposición, ya que no se presentan ó puras y claramente distintas unas de otras— en cuatro conjuntos de actividades predominantes:

- a. actividades de control que procuran corregir las tareas asignadas o mantener al grupo tranquilo y convergente en la escuela y dentro del aula
- b. actividades de información que procuran la transmisión de informaciones pertinentes desde los libros y textos o desde la memoria del educador hacia el grupo
- c. ejercitaciones, que procuran el aprendizaje de conceptos o destrezas mediante su repetición.
- d. actividades rituales y de ó currículum oculto (Ilich) ó que procuran la transmisión de los inmanentes culturales de la cultura escolar-industrial: conceptos de espacialidad como sitio, de tiempo como horario, de jerarquía social como inseparable de toda relación humana y de conocimiento como recurso de poder que jerarquiza en grados y distinciones.

Estos conjuntos fluyen en buena porción al primero ya que las informaciones, ejercitaciones, rituales y rutinas en muchas oportunidades se realizan para mantener al grupo ocupado y tranquilo, siendo la tranquilidad un fin. (Ver A. Esté, 1992)

Podría decirse, no sabemos si metafóricamente, que esta obsesión por la tranquilidad y el orden pudiese reflejar un estado de conciencia interior en maestros y directivos de estar muy preocupados por aparecer cultos y formales ante un eventual visitante o mirada exterior de poder que pudiera calificar la asimilación de un acolitismo.

En mucha menor frecuencia aparecen actividades que impliquen participación o empleo corpóreo integral del docente o del estudiante, que se traduzca en dignificación y eficacia de comunicación y aprendizaje, tales como investigaciones de campo, investigaciones y prácticas experimentales, producción verbal en poesías o composiciones, producción plástica, musical o teatral, ingenios y creaciones, uso del discurso de intención comunicativa real o, en general, actividades que comprendan el hecho educativo como un proceso interactivo de construcción.

Las actividades (a) y (b) suponen conductas receptivas de ordenes o informaciones; las actividades (c) suponen diversos grados de

participación, dependiendo del tipo de problema ejercitado, sobre todo en la medida en la que el problema sea real o formal. La amplia mayoría de los problemas ejercitados son formales o librescos. Las actividades del grupo (d), por ser mayormente implícitas, no suponen deliberación o participación: simplemente se asumen como parte inseparable de la escuela, que se aceptan tácitamente al inscribirse.

En los cuatro grupos de actividades el uso del lenguaje presenta estas características:

1. El usuario mayor es el educador quien monopoliza casi todos los turnos. El empleo de turnos por el estudiante es responsivo.
2. En las actividades de tipo a. las funciones comunicativas son mayormente de orden, admonición, amenaza o sanción.

En las de tipo (b). son exposiciones en lenguaje escrito-leído y, por lo tanto, descontextualizado del momento en el que esta ocurriendo la clase y de las peculiaridades de ella, con la pobreza comunicativa que ello implica.

En las de tipo (c). las funciones son conminativas y muy reducidas: copie, resuelva, desarrolle, complete, compare, etc.

En las de tipo (d) no suponen uso del lenguaje, salvo en los inicios de la escuela o ante un cambio de ritual o rutina: formar, llegar temprano, obedecer, acatar sanciones, ir al baño, a la cantina, sentarse en su sitio, no correr, solo se hacen evidentes en lenguaje como llamadas de atención, ordenes o sanciones.

Se puede, por lo tanto decir:

1. No se supone un antecedente cultural en el receptor.
2. No se supone interacción y la que ocurre es de irreverencia por parte del receptor
3. No hay empleo vivo del lenguaje en el sentido de que no se agregan significados tomados del momento ni elaboración lingüística ad hoc.

Simplemente se transcriben conceptos ya significados anteriormente en libros o textos. Esta forma de relación implica el concepto formativo de la pasividad y de la negación (o autonegación) de la subjetividad como propósito permanente de la relación educativa y del silencio o del empleo del lenguaje en sus variedades vicariables (Cristal,

1971) como cosa deseada y bien evaluada.

Podemos inferir que la dotación aceptada por el estudiante, el aprendizaje mayor que adquiere es el de la necesidad de ser convergente, acólito y obediente, y de que su saber anterior, su antecedente cultural y sus peculiaridades personales no tienen lugar en el aula. Puede también inferirse que el estudiante termina por comprender que hay una severa división entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la vida exterior. Que son dos campos no relacionados y tan distantes como dos idiomas, por lo que debe aprender también a conmutarse de uno a otro sin contaminarlos.

Esto parece funcionar con mucha eficacia, a tal punto de que aparece como patológico el hecho a veces encontrado de niños que emplean las variedades de lenguaje del salón de clase fuera de él, que hablan como maestros, llamando la atención de sus interlocutores.

Estas cosas, presentes en nuestras aulas, no son novedades. Las novedades pueden atender a la mayor distancia cultural encontrada en la temática y estilos de exposición encontrados en las aulas y la tradición cultural de procedencia de los niños. Ciertamente el diseño programático, los contenidos y el lenguaje de exposición es de orden occidental-internacional, que algunos críticos europeos y norteamericanos identifican con clase media (Labov, 1972. Berstein, 1971). Estas formas de exposición resultan mucho más artificiales cuando los maestros, que no son propiamente «ómiddle-classó» occidentales, tienen que esforzarse por usarlo para meterse en el rol de docentes. Es notable la distancia que hemos encontrado entre el habla de los docentes en el aula, en su discurso oficial y el habla relajada y coloquial fuera de ella.

Así, el choque cultural y la negación de la subjetividad es un objetivo implícito, permanente para toda hora. Mal puede haber democracia o una incorporación participativa en estas condiciones. Esta es una gran pérdida y un severo inconveniente. A los daños causados por el choque cultural y la negación de la subjetividad se le agrega la inconveniencia y esterilidad didáctica de una clase no participativa.

El sentido del cambio desformalizar la educación

Podríamos hablar, entonces, de la necesidad de desformalizar la institución escolar y la relación educativa. Esto pasa por estudiar con detenimiento los elementos formalizadores. Los detalles de ese proceso

para cambiarlos.

Desformalizar sería rescatar la continuidad entre el hecho cultural y su comunicación. Sería establecer la continuidad cultural y comunicativa entre la comunidad y los procesos educativo-constructivos de la escuela.

El presupuesto primero: el niño es un sujeto culto

En esta dirección el presupuesto primero de la acción educativa es la consideración del niño que ingresa escuela como sujeto pleno, miembro de una comunidad culta, de una cultura y una historia que debe realizarse y potenciarse a través de la escuela.

Este fortalecimiento de su subjetividad se logra en la medida en la que el niño se sabe miembro de una comunidad, de una historia y de una condición que ha producido cultura, que tiene capacidad para comprender y crear y que, por lo tanto, puede y debe seguirlo haciendo.

En este sentido la importancia de la historia y del ámbito ecológico, de la comunidad y de la nación van mucho más allá del patriotismo tradicional, de usos a veces cuestionables. No es la superioridad de lo propio lo que se propone. Es la dignidad de ello, lo válido de ello para poder asumirlo como lugar de percepción, como circunstancia desde la cual se proyecta el sujeto para poder comprender a los otros, a las otras culturas naciones y momentos. Por esto hablamos de la necesaria continuidad cultural, continuidad social y continuidad ecológica entre la escuela, el estudiante y la comunidad y ambiente donde ella se encuentra.

El universalismo del intelectual de la razón ve esto como un parroquialismo mezquino, sin entender que su pretendido universalismo no es otra cosa que un nacionalismo ajeno, hecho universal por las ventajas del poder.

Es aquí donde deben ubicarse los símbolos, rituales y las actividades culturales, folklóricas y de investigación.

El folklore no es asunto de culto; mucho más que eso es punto de partida para profundizar y ampliar aquello que ha producido ese folklore, la cultura y el hombre mismo que ha estado detrás de todo eso.

Más que para comprobar viejas teorías y saberes, la investigación sirve para ratificar la capacidad de conocer que tiene el estudiante.

La actividad cultural general, que es la gran oportunidad que la escuela ofrece a la comunidad para que a través de ella se haga valer en

los estudiantes y establezca y proyecte su propia producción cultural.

El presupuesto segundo: la construcción de saberes y destrezas

La educación y el aprendizaje, como el saber y la comunicación, son procesos constructivos que implican interacción, juego social, participación.

Cosas, acciones e informaciones concurren al sujeto quien los procesa para construir sus saberes y destrezas. Procesamientos muy complejos que implican intuición, razonamiento, ensayo, participación, negociación, recurrencia a la fuente, evaluación, corrección, y todas las muchas otras funciones corpóreas.

Esta complejidad de la educación y el aprendizaje, que implica un ineludible juego del sujeto, dista mucho de su concepción simple y superficial como un servicio de dirección unilateral.

En el sistema educativo podría concebirse como servicio la parte física de aquel que puede ser dotada desde fuera del proceso y que sirve de soporte y espacio para que se realice la interacción humana: edificios, equipos y recursos, sueldos de docentes y gastos similares. Pero el juego humano, la comunicación y la relación con las cosas y las informaciones en el proceso de construcción de esos saberes y destrezas, está muy lejos de quedar bajo el concepto de servicio, a no ser que se force sustancialmente el significado para que quepa dentro de los términos oficiales.

Esta concepción de la educación como interacción constructiva requiere de la participación completa de sus actores principales: los estudiantes, los docentes y la comunidad donde se encuentra la escuela.

Una participación que logra profundidad y eficacia en la medida en la que los participantes existan como sujetos plenos que se integran.

La comunidad es el sujeto colectivo que alimenta la cultura de procedencia del estudiante y de ambiente para la escuela. Es la fuente productora de cultura que habrá de ser expresada y mejorada por la escuela a la que debe sentir como cosa propia para conservarla y mejorarla.

Los docentes, dignificados como personas en su trabajo profesional, garantizan la continuidad de la escuela como comunidad y el ejercicio de funciones de coordinación, investigación, información, suministro y atención especializada.

Los estudiantes, respetados y cultivados como sujetos plenos,

portadores de la cultura de su comunidad. Cultura que ser punto de partida en los procesos de negociación y construcción que se dan en la escuela y que suponen su realización social.

El proposito ético.

Ante esta situación es imprescindible subrayar el primer plano del propósito ético para la actividad educativa. Término que, como hemos dicho, no es nada nuevo para la pedagogía. Aquí le estamos dando un giro diferente al término. Estamos empleando ética en relación a ethos. Ethos es aquello que le da cohesión y sentido a la subjetividad individual y al grupo, por lo que una acción de intención ética la debemos entender como una acción que converge hacia la cohesión de alguien o de algunos. El ethos, para nuestra discusión, es aquello que cohesiona, que arma y da sentido a la subjetividad individual y a la comunidad.

Una ruptura ética es un estado de descomposición, de desagregación humana.

De origen muy diverso y complejo en nuestra historia, en la ocupación conquistadora de los españoles; en la más reciente invasión cultural industrial, acompañando al petróleo (ver A. Esté 1992) y en nuestro conflicto social y cultural actual, el cuadro prevaleciente en la sociedad venezolana, en sus comunidades y poblaciones y en sus individuos, es el de ruptura ética.

Grave condición que nos obstaculiza toda empresa, que nos torna pasivos, avergonzados de nuestra condición, expectantes y delegantes ante nuestro propio proceso, ante nuestras propias necesidades, ante nuestras propias riquezas y potencialidades, y que nos hace ver a nuestro propio país con ojos de minero, como objeto ocasional y ajeno, motivo de expoliación sin contraprestación necesaria.

Cinco proposiciones

De estas consideraciones de carácter ético, además de otras más habituales, de orden instruccional, tenemos que partir para hacer proposiciones de orden primario para el cambio educativo nacional.

A partir de esta situación derivamos cinco propósitos o cursos, complementarios entre sí, para la educación venezolana:

- a) La dignificación, integración y vigorización de la subjetividad del estudiante y el maestro en el proceso de construcción de

saberes y destrezas.

- b) La cohesión y activación de las escuelas y sus grupos como comunidades reales;
- c) La cohesión y activación de las poblaciones y barrios, donde las escuelas se encuentran, como comunidades reales;
- d) La integración de la escuela con su comunidad circundante, con su cultura, con sus necesidades para la producción económica y cultural;
- e) La nación como resultante constitutiva de la convergencia de sus hombres y comunidades.

En la búsqueda de estos propósitos deben inscribirse, coherentemente, las dotaciones, informaciones, logro y desarrollo de destrezas para la producción cultural y económica que aparecen explícitamente en programas y planes de estudio actuales y que deber ser modificados, eventualmente, en la medida en que la el proceso de cambio que ahora se iniciaría, permita establecer con mayor claridad la gama y jerarquía de objetivos verdaderamente pertinentes para una educación venezolana.

Para una educación dignificadora, estos cinco propósitos se realizarían en cuatro objetivos que tendrían un caracter desencadenante de procesos de mayor alcance y complejidad. Pero ahora es conveniente concentrarse en estos:

1. La clase interactiva
2. La integración de la escuela como una comunidad real.
3. La promoción de la integración de la comunidad donde se encuentra la escuela.
4. La integración de la escuela con la comunidad y la nación.

Primer objetivo de cambio: la clase interactiva.

La escuela se realiza en la clase. El sistema educativo se realiza en la clase por lo que no se podrá avanzar seriamente en ningún cambio que no tenga incidencia sobre lo que ocurre en la clase, en el aula.

Es en este contexto de actividad donde debe ubicarse la educación como un proceso constructivo, mas que informativo.

La construcción de saberes y habilidades productivas, las matemáticas, el desarrollo del lenguaje y su realización en destrezas advenedizas como la lectura la escritura y otros idiomas (Goodman, 1982)

son procesos que deben darse en una interacción que al mismo tiempo que dignifica y fortalece la subjetividad de los participantes facilita los acopios y estructuraciones de los elementos constructivos: informaciones, ensayos, percepciones y significaciones, experimentaciones, ejercitaciones, evaluaciones y correcciones.

El lenguaje se desarrolla en su uso real y comunicativo (Widdowson, Hymes). Esto quiere decir hablar y escribir para comunicar cosas que se han percibido y que interesa que provoquen cambios, evocaciones y actitudes consiguientes en los que oyen o leen. El ejercicio de ésto y de todas las formas válidas de comunicación es lo que llamamos discusión, que debe ser el curso mas frecuente de una clase.

La discusión —y discusión para este caso es interacción no solo verbal— supone el ejercicio compartido del tiempo de habla y actuación en el salón de clases y no el cuadro actual de monopolio del mismo por parte del maestro.

Hacer intervenciones comunicativas a las que el salón —o el grupo— presta atención, supone que el individuo tiene oportunidad, y gente esperando, para exponer sus ideas, sueños y errores en un ambiente que lo aprecia como persona y no como alumno solamente y, sobre todo, que lo que el expone o propone, tiene sentido y se inscribe en el antecedente cultural del interlocutor, del otro.

Superar el tratamiento al joven y al educador como categorías administrativas, como piezas de un servicio. Esta relación con los niños y maestros no puede concebirse como una gracia humanitaria, sino como un deber imprescindible para una acción educativa dignificadora.

Una actividad dignificadora hace que el niño se reafirme concibiendo y realizando proyectos en dimensiones y alcances crecientes sin que estén sometidos a una evaluación de autoridad que los contrasta con paradigmas curriculares. Los contrastes de evaluación de los proyectos no deben ir más allá de la confrontación natural en el juego social.

Este cambio hacia una educación dignificadora no lo concebimos como consecuencia de una decisión o decreto. Por lo contrario es un proceso que supone la progresiva construcción de lo que se predica durante un período relativamente largo que, además, deja la mejora constante como patrimonio estructural del sistema. Un ascenso dignificador que parte de la situación actual en crecientes y constantes cambios del quehacer más menudo de cada maestro y de cada escuela.

Así, la clase interactiva tiene argumentos propiamente pedagógicos.

Los cambios en los programas y planes de estudio escritos, los cambios en cargas horarias, peso de las asignaturas, formas de evaluación, con toda la importancia que tienen, no van más allá de variantes sobre temas entendidos de incidencia muy relativa sobre la calidad primera de la relación educativa.

Mucha mayor incidencia tienen la manera y el contexto en el que un concepto teórico, una información o, incluso, una destreza se comunican, se hacen de otro. Esa manera y ese contexto se integran al concepto, a la información y a la destreza mismas, determinando no solo la profundidad de alcance en el otro, sino su misma condición.

Dicho de otra manera los recursos y el ambiente de la comunicación se integran a lo comunicado, constituyen el significado y lo comprendido (ver Del Hymes, Halliday y otros).

De igual manera el antecedente cultural del receptor o actor en el proceso comunicacional son inseparables del proceso de conformación de los significados que se dan en la interacción.

En toda relación comunicativa hay, en mayor o menor medida, una incidencia sobre la calidad de la persona además de la escueta dotación informativa.

Tratar al receptor como simple y pasivo receptor (quien naturalmente nunca llega a ser pasivo, sino que al ser tratado como tal se vuelve evasivo, divergente o resistente) es incidir sobre su calidad personal en ese término. Es tratar de reducirlo a receptor y, por lo tanto, deformarlo en su condición de sujeto, disminuirlo.

Pueden haber muchas maneras de aportar recursos de información y de acción a una clase, pero debe estar muy claro que con el simple aporte no culmina el hecho educativo. Este se culmina cuando el sujeto actúa integrando lo que él ya es con el aporte, en un proceso constructivo. Esta es la base pedagógica del aula interactiva.

Pero el argumento propiamente pedagógico se continúa en el argumento ético en el sentido que antes proponemos.

La base que llamamos ética, invocando el propósito más general y formativo, tiene que ver con la cohesión corporea, con la constitución de la subjetividad del individuo.

La subjetividad es la condición esencial del sujeto. Es lo que hace de una persona actor de su propio proyecto, búsqueda, empresa y creación. Es lo que convierte a un receptor en un actor vigente.

Toda didáctica depende de la fuerza subjetiva del interlocutor. Por lo que la inexistencia de esa fuerza, por haber sido negada o por no haber sido cultivada, hace reposar en las técnicas toda esperanza educativa. Esto es lo que está en el centro de lo que muchos llaman educación tecnocrática.

La participación es el ejercicio de la subjetividad, la que, por supuesto, no se logra con prédicas. La subjetividad se logra en su ejercicio, por lo que la participación, el ambiente participativo es su caldo de cultivo.

La participación, que es el criterio para evaluar la democracia, se hace desde la diversidad del que participa. Dicho de otra manera: cada quién tiene que participar como lo que es, en virtud de su antecedente cultural, su condición y su aptitud.

Negar la diversidad de un aula de clase, reduciendo las opciones de participación, es excluyente y no democrático y, por lo tanto, ilegal.

El ethos de un individuo es, fundamentalmente, su proyecto. El conjunto de símbolos, sueños, recuerdos y percepciones de su ámbito que lo alimentan para armarse en proyecto. El proyecto es la configuración y el aspecto de su proceso de realización social. Es como el aparece ante los otros y ante sí mismo, distintamente, perceptiblemente.

La interacción social es el ambiente de los turnos de todos. Turnos necesitados por quién los tiene y esperados por los otros que lo reciben. La interacción social es la concreción de la diversidad, es donde ella se constata. Es donde la diversidad deja de sorprender y se hace deseable.

Consecuentemente con todo lo anterior, serían componentes deseables para el logro de un aula interactiva, entre otros:

- a. El trabajo con grupos. La importancia y comprensión de los grupos naturales.
- b. Estímulo y conducción de la discusión y el debate.
- c. Selección de temas y problemas pertinentes y motivadores para la discusión. El trabajo directo, con las propias manos y recursos sobre problemas, cosas, artefactos reales, inmediatos y cotidianos.
- d. La evaluación integrada al proceso interactivo.
- f. La atención a los niños con particularidades y especificidades.
- g. La necesidad y comprensión de la diversidad de

personalidades en el aula.

h. La lengua y las matemáticas como adquisiciones contextualizadas.

i. La continuidad cultural *social y ecológica* entre la escuela y el antecedente y ambiente de los estudiantes.

e. La dignificación del docente en una actividad que lo requiere como con iniciativa, implicado en su propia realización.

f. El papel del docente como coordinador de actividades, siguiendo su curso, interviniendo cuando ellas se interrumpen o tranquilen, observando los estudiantes con problemas o peculiaridades que requieran ayuda especializada.

g. El control y la disciplina son recursos, instrumentos, no fines. Disciplina es la concentración de esfuerzos para un propósito; por lo que ella haría con cada propósito.

Segundo objetivo de cambio: la integración de la escuela como una comunidad real

La escuela debe constituirse como una comunidad real mucho más que como una instancia administrativa. La escuela debe concebirse como una instancia real de la vida y no como una circunstancia para fines específicos pedagógicos o administrativos. El juego de relaciones planteadas en la escuela es un juego real, de efectos trascendentes para todos sus integrantes. Como tal la vida de la escuela genera una historia, una simbología, una tradición y un proyecto que debe cuidarse y cultivarse. Esta condición de la escuela como comunidad real y perceptible, con cultura y valores claros, es:

(a) la plataforma de referencias necesarias para la formación y orientación de sus participantes, para el diseño y conformación de sus propios proyectos, sean convergentes o divergentes con el de la propia escuela.

(b) es una fuerza colectiva de investigación, producción y solución de problemas.

Lo anterior supone el desarrollo de actividades, espacios y recursos de cohesión, producción e intercambio a nivel de toda la escuela tales como:

- a. Cultivo de Símbolos, nombres y tradiciones de la escuela.
- b. Festivales, concursos, competencias, talleres intercurros.
- c. Centros de Producción Cultural que funcionen como bibliotecas-museos activos, campos deportivos, cantinas y otros espacios de recursos, intercambio y socialización de toda la escuela.
- d. Teatro, coros, orquestas y conjuntos, actos culturales, periódicos, murales, carteleras, discusiones reivindicativas, Centros de Estudiantes, Centros de actividades específicas (ciencias, fotografía, ecología, etc) como formas de realización, aprendizaje, participación y cohesión ética comunal.

Tercer objetivo de cambio: la promoción de la comunidad donde se encuentra la escuela

La escuela debe promover a la par de su propia integración como comunidad, la integración de la comunidad donde ella existe. Este papel de principal orden en un país de comunidades desintegradas como el nuestro, es inseparable de toda la gestión educativa.

Es impostergable la validación de nuestras comunidades como sujetos colectivos, activos y dignos para la solución de sus problemas y la reivindicación de sus derechos, en la preservación y gestión de su riqueza cultural y su ámbito ecológico, en la producción económica, en la artesanía y la pequeña empresa.

Los principios y procedimientos que proponemos para la escuela como comunidad, son extensibles para la comunidad donde está la escuela, con las variantes de magnitud y concepto que resultan obvios y que requieren de una explicación mayor, no oportuna para esta ocasión.

Cuarto objetivo: la integración de la escuela con la comunidad donde ella se encuentra y con la nación.

Este objetivo, inseparable del anterior, supone la superación de la condición de enclave gubernamental que tiene hoy la escuela y su comprensión, en apego a los criterios de descentralización, como parte inseparable de cada comunidad a la que expresa y mejora, y de la que recibe cultura, aportes y atención.

Esta integración es inseparable de la conciencia de pertenencia que la comunidad tenga hacia su escuela. La comunidad la debe percibir como su expresión y su recurso, condición que, al mismo tiempo obliga

a su conservación.

La educación concebida como servicio es percibida como cosa del gobierno —ni siquiera como cosa del estado, institución de confusa definición para la nación—.

Si en lugar de ello se percibe como interacción constructiva, humana, la comunidad se sentirá en ella y obligada a ella.

En función de este objetivo, la comunidad deber velar por el bienestar de la escuela y los docentes a quienes acompañará y apoyará para sus mejoras y la solución de sus problemas.

REFERENCIAS:

- Bourdieu y Passeron (1977) *La Reproducción*. Ed. Laia. Barcelona.
- Cristal, D. (1971) *Linguistics*. Pelican
- Esté, Arnaldo (1984) *Una Escuela para la gente. Una Universidad para Venezuela*, Co. Extensión UCV.
- _____ (1986) *Los maleducados*, Co. Extensión UCV.
- _____ (1993) (mimeo) *El aula punitiva*, TEBAS, UCV.
- Goodman, K. S. (1982) "El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de la lengua y el desarrollo" en Ferreiro y Gomez, 1986
- Halliday, M.A.K. (1971) "Language in a Social Perspective" en *Explorations in the Functions of Language*. Edward Arnold.
- Hymes, Del and Gumperz (1971) *The Ethnography of Communications*. Holt R.
- Keddie Nell. ed. 1973 *Tinker Tailor...the Myth of Cultural Deprivation*. Penguin.
- Labov, William (1973) *Tinker Tailor...The Myth of Cultural Deprivation*. Penguin, London.
- Piaget, Jean (1976) *Estudios Sociológicos*, FC
- Sinclair and Coulthard (1975) *Towards and Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Stubbs, M.(1976) *Language, Sools and Classroom Ed Meuthuen*. London.
- Trudgill, Peter (1983) *Sociolinguistics*, Pelican.
- Vattimo, Gianni (1987) *El fin de la modernidad*, Gedisa.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control Colier MacMillan*. London.