

LA ESCUELA COMO OPCIÓN Y ESPACIO: UN ANÁLISIS DESDE LAS CONCEPCIONES Y CREENCIAS

THE SCHOOL LIKE OPTION AND SPACE: AN ANALYSIS FROM THE CONCEPTIONS AND BELIEFS

GILBERTO N. ARANGUREN PERAZA

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

gilberap@gmail.com

Fecha de recepción: 14 enero 2017

Fecha de aceptación: 10 marzo 2017

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo sistematizar, a partir de las diferentes posturas y experiencias, la diversidad de concepciones y creencias que se tienen del quehacer educativo en una escuela de Educación Media, orientada bajo la modalidad de Educación de Jóvenes Adultos y Adultas y creada por una congregación de índole religiosa. La metodología utilizada fue la etnográfica, siendo la interpretación, desde la descripción y explicación de los hechos, la forma de acercamiento y análisis de la información, conducida mediante la apreciación de la escuela como espacio, tanto físico como simbólico. Los datos fueron tomados de los diarios de anécdotas registrados durante el lapso de los años 2008 – 2015, respectivamente, producto de reuniones, encuentros y convivencias, así como de entrevistas realizadas a estudiantes acerca de sus concepciones de escuela. La investigación reveló que la estructura escolar se sostiene con base a una concepción socio – cultural y en algunos casos bajo un paradigma humanista – espiritual, influenciado por la presencia religiosa, específicamente la católica. Una de las creencias que se descubre es que los estudiantes que provienen de los sectores más afectados económicamente, tienen derecho a ser favorecidos por los beneficios académicos que ofrece la institución, debido a que fueron objetos de exclusión y rechazo por el sistema educativo actual. Dos conclusiones de interés surgen de la investigación, la primera es que la influencia religiosa en las instituciones educativas determinan, significativamente, las nociones y creencias internas, y la segunda es que estas instituciones deben responder a las necesidades del presente siglo, ya que siguen siendo dirigidas con criterios y nociones de antiguas concepciones de la educación, con apreciaciones culturales, políticas, religiosas y hasta ideológicas, que no favorecen los cambios sustanciales que se requieren y que sean cónsonos con el progreso del país.

PALABRAS CLAVES: La escuela; espacio; concepciones; creencias

ABSTRACT

The work has as aim systematize, from the different positions and experiences, the diversity of conceptions and beliefs that are had of the educational occupation in a school of Secondary Education, orientated under the modality of Education of Adult Young persons and Adults and created by a religious congregation. The methodology employed was the ethnographic, being the interpretation, from the description and explanation of the facts, the form of approximation and analysis of the information, led by means of the appraisal of the school like space physical and symbolic. The information was taken of the diaries of anecdotes registered during the space of the year 2008 - 2015, respectively, product of meetings and convivialities, as well as of interviews realized to students it brings over of his conceptions of school. The investigation revealed that the school structure supports with base to a conception socio - cultural and in some cases under a humanist – spiritual paradigm, influenced for the religious presence, specifically the catholic. One of the beliefs that is discovered is that the students who come from the sectors most affected economically, have right to be favored by the academic benefits that the institution offers, because there were objects of exclusion y rejection for the current educational system. Two conclusions of interest arise from the investigation, the first one is that the religious influence in the educational institutions they determine, significantly, the notions and internal beliefs, and the second one is that these institutions must answer to the needs of the present century, since they continue being directed with criteria and notions of ancient conceptions of the education, with cultural, political, religious appreciations and up to ideological, that do not favor the substantial changes that are needed and that are harmonious with the progress of the country.

KEY WORDS: The school; space; conceptions; beliefs.

1. INTRODUCCIÓN

Todos los seres humanos requieren de grupos e instituciones para socializar, compartir y regular sus relaciones y comportamientos. En este sentido, las instituciones educativas se sostienen con base a sus concepciones, preceptos y creencias, materializándose en acciones y discursos originados en las relaciones dadas en ellas. La escuela influye en la vida de sus actores, por lo que la concepción que tienen sus miembros acerca de ella, representa las construcciones teóricas e ideológicas que sostienen el quehacer institucional, dado por la variedad de las implicaciones paradigmáticas (Lourau, 1975) que en ella sobreviven, y es mediatizado por el conocimiento.

Las escuelas tienen necesidad de teorizar sobre su práctica. Poseen un discurso propio, por lo que las conversaciones cotidianas se basan en reglas y restricciones que hablan de micro – sociedades; sus narraciones, juegos de palabras, mitos, son parte de la subjetividad elaborada mediante las interacciones (Van Dijk, 1998). Construcciones que “se dan porque se inscriben y tienen continuidad con el acervo de cada hombre y, a partir de eso, toman sentido” (Esté, 2007 p. 69). Estas construcciones conforman el lenguaje y sus formas lingüísticas, constituyendo el mundo de la institución, de manera que “el lenguaje sólo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo” como lo dice

Gadamer (2001, I – 531). Esta forma de abordar el asunto supone que los actores de una institución, actúan y se comportan respondiendo al mundo que han venido construyendo desde el lenguaje. Por ello, el concepto de mundo y lenguaje, en la discusión del análisis institucional es imprescindible, importante y fundamental en la interpretación de las concepciones y creencias.

La escuela es una comunidad (Aranguren, 2011), su desarrollo, evolución e interacciones la hacen un espacio intercultural. A su vez, es un sistema de relaciones, inter e intrainstitucional favorecedor de la construcción paulatina de lo que significa las concepciones y creencias. Como macrosistema, se relaciona con instituciones como el Ministerio a nivel gubernamental, la familia, la sociedad con sus sistemas económicos, culturales y religiosos, todas ellas con sus políticas y visiones acerca de cómo debe ser concebida la institución, de manera que es un ente social que genera condiciones y promueve la responsabilidad con la esfera pública, practicando dentro de sí misma los elementos axiológicos inherentes al asunto público y humano que se descubre en cada institución con que se relaciona, por supuesto desde la esfera privada de cada uno de sus miembros.

La vida social de la escuela se sostiene en redes de relaciones y acuerdos culturales, facilitándose con ello la cohabitación con las instituciones contextuales que la acompañan. Estos vínculos hacen de ella una organización donde sus actores reciben sus servicios y aportan insumos. Esta relación se somete a diferentes significados dependiendo de los intereses de cada uno de sus actores. Estas interacciones, dadas por los intereses y modelos de sus miembros, constituyen la diversidad de concepciones y creencias que responden a la originalidad de los formatos, textos o discursos que se elaboran mediados por los vínculos contextuales. De manera, que el conjunto de concepciones y creencias, dependen y forman parte del contexto, y determinan la manera en que cada persona aborda y maneja el aprendizaje (Ramos, 2007), así como las reglas creadas para la convivencia interna.

La cotidianidad escolar es un fenómeno, proceso y sistema cultural elaborado con estilos de pensamientos revelados en las acciones e interacciones, siendo ejemplo de ello, las normas en la resolución de problemas específicos, los modos en que actúan los profesores o los record de popularidad que tienen las instituciones que se alaban en señalar o en promover la calidad de su enseñanza. Estas posturas se convierten en supuestas verdades que se fijan en la conciencia colectiva institucional, originando creencias y posturas que definen el actuar interno. En este contexto del análisis, se propone la sistematización, a partir de las posturas y experiencias de los actores de una escuela, de la diversidad de nociones que tienen de la misma, a objeto de facilitar la comprensión de las concepciones y creencias que cohabitan en una institución, haciendo un intento por comprender su relación y alcance en el quehacer educativo cotidiano.

En este sentido, el acercamiento interpretativo del quehacer educativo, y la comprensión de las distintas nociones y creencias, y cómo ellas convergen en un espacio o contexto, hacen significativo la necesidad de la determinación de estos aspectos, dada su contribución a la toma de decisiones y al análisis de las diversas situaciones de la cotidianidad escolar. El comprender las distintas concepciones de escuela y creencias, facilitaría la organización de la vida escolar desde perspectivas diferentes a las ya existentes, esto

impactaría en todos los asuntos relativos a la pedagogía y a los modos estratégicos con que se abordan las acciones de aula.

2. INICIOS Y ORÍGENES DE LA INVESTIGACIÓN

El origen del análisis y sistematización de los procesos abordados, responde al trabajo realizado por las Líneas de Investigación “*Educación, Democracia y Ciudadanía*” y “*Gestión, Pedagogía y Comunidad*” de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en el año 2013, en la Unidad Educativa referencial de modalidad Educación de Adultos y en el marco del *Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad* (Meza, 2016) y financiado por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), y conducido por un procedimiento de tipo participativo, basado en actividades de discusión acerca de las diversas problemáticas que afectan a la escuela.

En la primera etapa del proyecto se realizaron siete encuentros entre las investigadoras y los docentes y directivos de la escuela, realizándose las siguientes actividades: (a) presentación del proyecto; (b) observaciones iniciales de las investigadoras; (c) consolidación del consentimiento de los profesores para iniciar el proyecto; (d) la realización del estudio de la unidad de análisis: “*la escuela que tengo y la escuela que sueño*”; (e) la realización del análisis de situaciones, elaboración de la matriz DOFA; (f) presentación y análisis de una matriz de tipo condicional /consecuencial; (g) reflexión acerca del diagnóstico realizado por las investigadoras y el último encuentro consistió en una reunión con otros actores de la escuela: madres, padres, representantes y responsables, consejos comunales y estudiantes. Asomándose las siguientes problemáticas: la deserción escolar, la falta de participación, el uso del tiempo en las aulas de clases, la forma en que la gerencia escolar aborda los problemas institucionales, el espacio físico y la concepción de escuela como limitación en la comprensión de los asuntos cotidianos.

Los jóvenes que acuden a este centro por lo general no culminan sus estudios, siendo esto uno de los problemas graves de la institución, requiriéndose una atención especial del asunto. Para ello, la escuela ha propuesto estrategias, pero las condiciones que conducen a los jóvenes abandonar la escuela superan las fórmulas institucionales para disminuir esta situación. La afirmación de la falta de participación responde a la situación de algunos docentes y estudiantes que, ya sea por temor o por falta de conocimientos, no se comprometen a asumir responsabilidades o a participar en tareas de cualquier índole. Con respecto al uso del tiempo, se revela que los modos en que se han elaborado y acordado los horarios no facilita que los profesores desarrollen actividades fuera de la clase, obstaculizándose la realización de reuniones o tareas extraescolares. Por otra parte, los docentes sienten que la gerencia de la escuela, representada por el cuerpo directivo y administrativo, no responde a los problemas que se presentan con la población estudiantil y con las diversas problemáticas que a diario viven los educadores.

Tanto esta institución como cualquier otra de modalidad de adultos en el país, enfrentan el hecho de que los estudiantes que se acercan a ellas no poseen la madurez suficiente para asumir, con responsabilidad su propio proceso formativo, de manera que la modalidad no

está respondiendo a esta población que no es adulta pero que tampoco son niños. Esta característica de la Educación de Adultos redimensiona la visión y noción que se tiene de este sector educativo. Ya que el sistema está respondiendo a un grupo de personas para lo cual no fue ideado desde su inicio.

En este orden de ideas, es necesario considerar los comentarios internos de algunos actores, que expresan diferentes posturas acerca del papel que juega la escuela: “*la escuela tiene vinculación con muchos grupos organizados de la comunidad*”, “*la escuela es un pulmón, aquí se toman decisiones, hay fe y misión de trabajo con otros*”, “*la escuela no es estar metido en el aula*” y “*¿Qué es la escuela? La escuela está muy vinculada a lo pastoral*”¹. Este punto, ampliamente debatido entre el grupo directivo y docentes, afecta, entre otras cosas, la toma de decisiones, las visiones acerca de problemas específicos dados en el recinto escolar, la formación docente, las diversas formas estratégicas de abordar el aula de clases, entre otros asuntos. En este proceso del análisis institucional surgieron, inicialmente, cuatro concepciones: La primera que enfatiza que *el educador posee el poder ante cualquier otro sujeto de la escuela*. La segunda, que señala que *los estudiantes son la prioridad ante cualquier otro actor de la escuela*. La tercera que manifiesta una *dicotomía entre el docente y el alumno, haciéndose énfasis en la relación de los sujetos de aprendizajes* y la cuarta concepción que se descubre aprecia que *la escuela es un conjunto de personas ávidas de aprender y de participar en los procesos dados en ellas*. Todos estos preceptos conviven y se enfrentan permanentemente en la cotidianidad escolar.

2.1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta las anteriores apreciaciones, se consideraron el siguiente cuerpo de objetivos:

- Sistematizar, a partir de las diferentes posturas y experiencias de los docentes, la diversidad de nociones que tienen del quehacer educativo, a objeto de facilitar la comprensión de los estilos y concepciones de escuela que cohabitan en una institución.
- Comprender la relación entre las posturas y nociones que tienen los actores de la escuela acerca de su quehacer educativo y la diversidad de concepciones.
- Evaluar el alcance de las diferentes concepciones de escuela en el quehacer educativo de una institución.

3. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La escuela se mueve motivada por las concepciones y creencias de sus actores, o sea los docentes, estudiantes, personal administrativo, obrero y los representantes, todos ellos son los sujetos directos que la conforman; de igual modo están los sujetos externos, algunos

¹ Comentarios presentados en el informe de avance del proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad (2013, diciembre).

de ellos visibles otros invisibles, pero que influyen significativamente, en los preceptos y nociones que conducen a la institución.

Para Ramos (2007), las creencias son las ideas que las personas se forman en torno a temas o situaciones específicas, y tienen como característica su estabilidad en la estructura del pensamiento. Todas las personas tienen creencias acerca de múltiples aspectos de la vida, creencias sobre sí mismos, de sus potenciales, del entorno, del trabajo, de lo espiritual y religioso, “esas creencias nos ayudan a enfrentarnos al mundo, a interpretarlo y ordenarlo. Como seres humanos y personas pensantes, no podemos dejar de tener creencias” (Ramos, 2007 p. 15). En este mismo orden de ideas, Saab (1999), señala que las creencias ocupan un espacio en el componente psicológico subjetivo de las personas, construyendo un estado mental facilitador de verdades con validez objetiva, convirtiéndose en una imposición en su naturaleza, dada la influencia ya sea en las pasiones o en la imaginación, de manera que orientan las acciones “en el sentido de elegir el medio más idóneo para realizarlas” (p. 71)

Para Gil y Rico (2003) las creencias representan las verdades individuales de cada persona, las mismas no se discuten y se originan ya sea de la experiencia o de la fantasía. En este sentido poseen un componente altamente afectivo y se manifiestan a través de declaraciones verbales o mediante las acciones. Los autores definen las concepciones como los marcos organizadores institucionales, con una naturaleza definida cognitivamente que condiciona la forma en que se afronta y se asumen las tareas: “Tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no” (p.28).

Por otro lado, epistemológicamente, el trabajo de la escuela se aborda desde diversas tendencias, tanto Carr y Kemmis (1988) como Giroux (1999), señalan tres intereses básicos de acceso al trabajo en la educación: lo técnico (ciencia empírico analítico), lo práctico (la hermenéutica - interpretativa) y lo emancipatorio (las ciencias críticas). Guba (1990) plantea cuatro concepciones: el positivista, el racionalista, el crítico y el constructivista, a diferencia de Padrón (1994) que señala tres preceptos: el empírico - inductivo, el racionalista - deductivo y el fenomenológico - introspectivo. Este conjunto de modelos contribuyen a la definición de los modos de acción en las escuelas, sus fundamentos ontológicos y axiológicos orientan los actos y formas de pensamientos. No se cree que las instituciones escolares mantienen firmemente estas posturas sin pensar la posibilidad, y de hecho es una realidad, del conjunto de preceptos que se descubre en las dinámicas escolares cotidianas.

4. METODOLOGÍA

El diseño de investigación utilizado es el etnográfico, con él se reconstruyen “los conceptos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte, 1998 p.15), facilitando la empatía y la comprensión de cada uno de los procesos vivenciados en el contexto estudiado. Este método describe y reconstruye los escenarios donde conviven los grupos humanos estudiados, con sus nociones culturales intactas, como si fueran únicos. Recrea las creencias, prácticas y conocimientos populares y valora los aspectos que dan crédito a las descripciones. Este diseño se basa en “la descripción

densa” (Velasco y Díaz de Rada, 1999 p. 43), con ello se hace un acercamiento al análisis de las informaciones aportadas, mediante el uso de una metodología que integra la descripción, traducción, explicación e interpretación, en la construcción teórica de los acontecimientos. En este sentido, Geertz, (2001/1973), señala que el etnógrafo construye sus discursos basado en las relaciones que es capaz de elaborar entre los hechos que ocurren y que son visibles para él con los ya redactados e investigados, convirtiéndose en referencia, de modo que los análisis pueden ser ampliados tanto en las percepciones como en sus interpretaciones.

Los análisis son abordados desde la categorización, entendida ésta como la masa de datos recogidas en notas de campo, transcripciones y documentos, que son ordenados y clasificados mediante un sistema estructural de enunciados lingüísticos que recogen el significado total del objeto de análisis (Woods, 1987). Las categorías se crearon mediante el uso de las informaciones extraídas de los diarios de investigación, artefactos que fueron escritos durante siete años (2008 – 2015), en ellos se recogieron incidencias y acuerdos logrados por los docentes, personal administrativo y trabajador de la institución durante las reuniones, encuentros, convivencias y eventos en el contexto escolar. Se creó una unidad de análisis orientadora, no sólo de la información y los datos, sino de la teorización final del proceso, de manera que desde ahí se pudiesen revelar las situaciones explicativas que definen las condiciones, percepciones, actos y modos de vida de cada uno de los actores de la escuela. Por otro lado, se realizaron entrevistas a un significativo número de estudiantes, en el marco de sus aspiraciones, nociones y creencias, integrándose las mismas, a las descripciones e interpretaciones acerca del objeto estudiado.

La población con la cual se llevó a cabo este trabajo estuvo conformada por un número de treinta y dos docentes, seis miembros del personal administrativo y obrero y una muestra de ciento cuarenta y cuatro estudiantes de una Institución Educativa privada destinada a la Educación de Jóvenes Adultos y Adultas. Es importante destacar que el autor es parte del personal docente.

5. RESULTADOS

5.1. UNIDAD DE ANÁLISIS: LA ESCUELA COMO ESPACIO

La concepción de la escuela como espacio surge de las apreciaciones que a lo largo de la trayectoria institucional, sus actores han creado. Entender la escuela como espacio supone comprenderla en el marco de la diversidad, proyectándose, en la vida de cada uno de sus miembros, como en la comunidad donde se encuentran. Esta concepción puede ser analizada desde dos perspectivas: *la del espacio físico* y *la del espacio simbólico*. El espacio físico, se refiere al edificio e instalaciones, es “el conjunto de condiciones que afectan de forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Fernández, 2001 p. 106). Es el espacio material que genera en la población sensaciones y emociones, las condiciones de comodidad o incomodidad, de seguridad o peligro. Este espacio influye en los movimientos de los actores internos, su amplitud o estrechez diversifica las conductas y las referencias hacia ella, así como las oportunidades que se les dan a los estudiantes de hacer uso de las instalaciones. Constituye un modo manifiesto de concepción de escuela y su calidad afecta los sistemas de enseñanza y aprendizaje al igual que los sistemas de creencias. Muchos son

los padres, por ejemplo, que califican la escuela por las condiciones de sus instalaciones, pero todo lo originado producto de la relación de la persona con el entorno es más complejo de lo que parece, siendo imprescindible considerar el espacio simbólico dado desde la relación y los afectos.

En este sentido, Fernández (2001) señala tres dimensiones de análisis del espacio simbólico: el espacio como continente, o el lugar para el cobijo y protección. Las instalaciones y sus significados, son un objeto afectivo muy grande, representan un poder caracterizado por la potencialidad, los afectos y emociones de los grupos internos; el espacio como vehículo de expresión, o la oportunidad institucional de relacionarse con el mundo y expresar lo sentido, sea ésta la disconformidad o los sentimientos de aprobación. El maltrato a las instalaciones y al personal, revelan la crítica, el cuestionamiento o el repudio hacia ciertas situaciones dentro de la escuela. En cambio, la atención y creación de lugares acogedores señalan el respeto por las personas y la búsqueda del mejoramiento de las relaciones y las formas de encuentro entre los actores y el espacio como condicionante de la conducta, es una concepción arraigada en la educación, posee símbolos y signos que determinan los controles y representan los mandatos sociales acerca de lo que debería ser la educación, las relaciones internas y el aprendizaje.

Las dimensiones de análisis del espacio simbólico se relacionaron con categorías surgidas de los diferentes procesos, eventos y sistemas significativos dados en la institución, que luego ayudaron a explicar la serie de concepciones y creencias subyacentes en la escuela. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Concepciones subyacentes en los diferentes tipos de Espacios Simbólicos

Tipos de espacios simbólico	Concepción de escuela surgidas de las categorías de análisis
Espacio como continente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como sistema comprensivo de la realidad. 2. Como espacio de acercamiento.
Espacio como Vehículo de Expresión	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como espacio social de referencia. 4. Como espacio para aprender. 5. Como espacio de protección. 6. Como espacio para la formación en el trabajo. 7. Como espacio para el vínculo. 8. Como espacio para el desarrollo de la vida social.
Espacio como condicionante de la conducta	<ol style="list-style-type: none"> 9. Como espacio estructural de conflictos. 10. Como espacio exclusivo para el alumno. 11. Como espacio de manifestación de la violencia. 12. Como espacio para la espiritualidad y el fortalecimiento de valores. 13. Como espacio donde convergen diferentes concepciones.

5.2. RELATOS E INTERPRETACIONES

5.2.1. UBICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La Unidad Educativa está ubicada al suroeste de la ciudad de Caracas, en la Parroquia de Coche del Municipio Libertador del Distrito Capital de Venezuela; Esta parroquia, para

el año 2011 tenía 59.889 habitantes, de los cuales 14.468 eran adolescentes menores de 15 años y en edad escolar, representando un 24,15% de la población. Este grupo ha sido la población que mayormente se ha acercado a la institución proveniente de las barriadas consolidadas alrededor de la misma. La institución forma parte de un conjunto parroquial eclesiástico católico, y fue fundada en el año 1965 por una congregación religiosa de origen francés.

5.2.1.1. Influencia religiosa y cambios significativos

Debido a las convicciones de las religiosas que fundaron la institución, en sus inicios solo se atendían mujeres mediante un Centro Cultural de categoría Asociación Civil sin fines de lucro, hoy denominado Centro de Capacitación Laboral (CECAL). Ahí, se formaban a los jóvenes en el servicio secretarial y en el bachillerato. El CECAL fue evolucionando en la medida que las comunidades crecían, por lo que para el año 2003, treinta y ocho años después, comienzan a recibir varones y abren la posibilidad del Bachillerato Comercial, diversificándose las opciones de estudio. Para entonces las religiosas daban muestra de apertura para que un grupo de laicos asumieran responsabilidades directivas. Por ello, en Asamblea General de Trabajadores de la escuela, exceptuando a los representantes y alumnado, eligen por tiempo indefinido al Director de la misma. De esta manera, la mayoría de las religiosas se separan del proyecto por responsabilidades pastorales y porque la institución requería de otras visiones para su desarrollo. Aunque hubo una separación muy marcada entre las religiosas y la escuela, ésta última no se vio abandonada por las fundadoras, quienes se comprometieron a acompañar a los laicos hasta el día de hoy. Es menester señalar que la institución está adscrita a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) recibiendo una subvención del Ministerio Popular para la Educación (MPPE) que implica el pago de todos sus trabajadores y de un recurso para su mantenimiento.

Esta influencia eclesiástica marcó profundamente las raíces institucionales: religiosa, educativa y las opciones políticas que dentro de la escuela se desarrollan, por la fuerte relación con preceptos tomados de la Teología de la Liberación. Característica importante que marca la búsqueda de un pensamiento progresista y de avanzada, sostenido en la concepción teológica de que Cristo, como revolucionario, no pretendió “mejorar la situación, sino que intentó introducir algo nuevo y cambiar las reglas de juego, en lo religioso y en lo social” (Boff, 1985 p. 253).

La apertura de la escuela a la dirección de los laicos y aceptación de varones en sus instalaciones la coloca en un nuevo escenario, para el cual no estaba totalmente preparada. No existían, para entonces, las herramientas estratégicas, cognitivas y sociales para establecer vínculos con un nuevo sujeto en el proyecto educativo. Un sujeto que traía una nueva realidad socio – cultural, complementando la visión parcelada que la escuela tuvo durante años de las relaciones humanas y sociales dadas fuera de ella. Con la llegada de los varones se vio en la obligación de ampliar su concepción educativa, pero más allá de eso, la enfrentó a una nueva realidad que no había encontrado con los jóvenes, y es que estos chicos traían consigo todo el peso simbólico de lo representativo del barrio: sus modos de relación, lenguaje y formas de consolidar y afianzar sus estructuras mentales en comunidades que, por su condición

cultural, se encuentran limitadas con otras comunidades aledañas y que son consideradas como competencias para su radio de acción.

Es necesario entender que las estructuras sociales altamente fracturadas, requieren de la presencia de grupos religiosos, porque “funcionan como reductos protectores de la violencia social” (Duschatzky, 1999 p. 65), es decir, son espacios para el encuentro y sostenimiento de la persona en medio de la violencia y crueldad significativa de la pobreza. De modo, que la influencia religiosa dada en la escuela va transformándose con las llegadas de los varones, orientándose hacia la necesidad de presentarse en la comunidad, no sólo para ayudar a la persona en el ámbito espiritual, sino también para actuar en función de acompañar a quien es considerado el “caído”, quien no es más que el joven drogadicto, desocupado y que proviene de familias con altos índices de violencia social y cultural. De este modo, la escuela se obliga a comprender los nuevos lenguajes y códigos que se estructuran en sus aulas de clases, así como los estilos de narración de los actores sociales que ingresan, que no solo son del género masculino, sino que en su mayoría son adolescentes y que expresan formas prácticas de acción, sin la reflexión que implica el pensar y el actuar con responsabilidad.

Durante mucho tiempo la escuela elaboró sus constructos desde de la parsimonia religiosa, que implica la reflexión y la cautela de la palabra, ahora con este escenario se enfrenta de manera dolorosa y repentina a la incertidumbre y a la inmediatez de la adolescencia, encontrándose en su nueva cotidianidad con el “paso inmediato del deseo a la acción: la acción ejecutada de manera mecánica, compulsiva, centrada en sí misma” (Moreno, Campos, Pérez y Rodríguez, 2008 p. 246), propia de los adolescentes en muchas ocasiones, razón ésta que implica colocarse en el lugar de los nuevos actores para comprender la dimensión de sus características, necesidades y aspiraciones.

5.2.2. EL ESPACIO FÍSICO

La escuela está integrada a otras instituciones alrededor de una Parroquia Eclesiástica: la casa y el despacho parroquial, la iglesia, el laboratorio clínico, los servicios médicos, de orientación y psicología y un preescolar. Todos ellos, independientes uno de otro. El acceso principal a la Unidad Educativa Privada es a través del estacionamiento de la iglesia. La entrada a la institución es amplia y protegida con rejas, a diario se encuentra custodiada por la portera. Ella ha tenido que aprender a reconocer a cada uno de los estudiantes que asisten a la escuela. Por lo general, entre ella y los estudiantes se mantienen conflictos producto del incumplimiento de las normas establecidas. Los jóvenes tienen prohibido entrar a la institución sin uniforme (camisa azul y pantalón azul marino para los de la Escuela Básica, y camisa beige y pantalón azul marino para los que estudian en la Etapa del Ciclo Diversificado). Muchas veces se escuchan discusiones, siendo necesaria la intervención de las autoridades.

La entrada conduce a una antesala bordeada con bancos pegados a la pared. Siempre se observa a estudiantes sentados conversando o jugando en este espacio. En él se encuentran dos carteleras, la de la izquierda expresa la visión y misión de la escuela, así como la diversidad de opciones institucionales; una de las opciones que se lee en ella es, por ejemplo: “*Opción por la vida: Valoramos el aprendizaje que emana de la misma como base de toda teoría educativa*”. Para las religiosas, el valor de la vida está unido, a la noción de la

experiencia como esencia sostenedora del aprendizaje, donde la vida es una herramienta para aprender y enseñar con ella. Frente a esta cartelera, se presenta otra similar, pero menos sobria, con más colorido y que, por lo general, señala contenidos referentes a la pastoral y a la bienvenida que da la institución a sus estudiantes. Es importante destacar estos dos artefactos de información institucional, porque los mismos indican concepciones de escuela que se manejan internamente, donde se revela las opciones exclusivas institucionales: la mujer, “el pueblo”, los estudiantes, la vida, la realidad.

Sigue a la antesala un pasillo abierto en forma de “C”, que bordea a un jardín central, adornado con plantas ornamentales; en todo el espacio se acogen rincones dedicados a la Santa Madre, fundadora de la congregación, a los grupos indígenas y a los héroes de la patria. En este pasillo central se encuentra, desde la entrada a la derecha, los sanitarios de damas y la entrada al auditorium, el cual puede albergar a más de cuatrocientas personas, en él se realizan las actividades culturales y es un espacio de encuentro que se comparte con otros entes comunitarios: grupos de ancianos, catequesis, reuniones parroquiales, eventos escolares de otras instituciones. Lo administra la parroquia eclesiástica. Le sigue el aula dedicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales. A la izquierda de la antesala se encuentra una ancha puerta que conduce a otro pasillo, luego el aula de Castellano y Literatura, siguiéndole el de Pastoral, el de Computación y a su lado una que dirige a una sala donde laboran las secretarías y se encuentran las oficinas del Servicio de Orientación y la Coordinación de Control de Estudio y Evaluación, en el mismo recinto hay un aula que antiguamente era orientado a la enseñanza de la mecanografía. Al final del pasillo se encuentran los baños de los varones.

El pasillo que conduce al patio trasero de la escuela, se encuentra a la izquierda después de la antesala, orienta directamente a la Dirección, a la Coordinación Académica, Pastoral y Administrativa y al Salón de Profesores: un espacio no muy amplio que alberga una mesa grande, nevera, dos hornos, cafetera y una biblioteca. El patio trasero da a la parte posterior de las aulas del pasillo principal, lo que origina serios problemas de ruido en las aulas. Al entrar al patio, a mano izquierda, está la biblioteca, un lugar muy visitado por los estudiantes, ya sea para la realización de trabajos o para hacer lecturas. El patio es amplio y se percibe la tensión entre las raíces de los árboles y el piso de concreto. En él se encuentra la casa de la conserjería. Desde ahí se accede a un módulo grande y amplio que alberga seis aulas de clases, dedicadas a la enseñanza de las asignaturas de la Educación Técnica Administrativa. Al final de este módulo están los Laboratorios de Ciencias Naturales, sus alrededores son jardines y en la parte posterior se encuentra la cantina, un poco escondida, conjuntamente con los sanitarios de los docentes.

Una característica que llama la atención al entrar al colegio, es descubrir que en sus paredes existen informaciones de todo tipo: carteleras de Pastoral, información acerca de las drogas, y carteles que señalan la diversidad de proyectos que se llevan a cabo con universidades del país en el marco del Servicio Comunitario. La cantidad de información colocada parece ser, a primera vista, exabrupto. No hay orden en su colocación y expresa un estado propio de lo caótico.

5.2.3. EL ESPACIO SIMBÓLICO COMO CONTINENTE

5.2.3.1. Como espacio de acercamiento

La escuela hace un esfuerzo por acercarse a las familias y conocerlas lo mejor que pueda. El compartir con ellas mediante la Escuela de Madres y Padres, actividad que se lleva a cabo por más de veinte años ininterrumpido, conduce a la institución a conocer a fondo la realidad de sus estudiantes, sus necesidades y aspiraciones. El hecho de aprender con las familias facilita la comprensión de sus dificultades de convivencias. Por lo general, requieren ser reconstruidas por razones de índole humana, social, económica y cultural. Necesitan de la escuela para crecer y superar los obstáculos que a diario viven.

Por otra parte, es comprensible el acercamiento institucional al género femenino, en este sentido, se lee en una de las carteleras a la entrada de la institución lo siguiente: *“Compartimos la búsqueda y la lucha de la mujer por asumir su espacio y responsabilidad social en igualdad de condiciones”*. Esta opción comprometedora es parte de la herencia de las religiosas, entendiéndose que las mismas estuvieron por muchos años dedicadas a la formación de las mujeres, tanto en el país como en otras partes del mundo. El enunciado refleja la necesidad de vincular a los actores de la escuela con las mujeres, consideradas “oprimidas” debido a los reiterados maltratos inter e intrafamiliar que este género experimenta. Desde un inicio el trabajo pastoral de estas religiosas estuvo fundamentado en la misión de acompañar a la mujer en su crecimiento personal y social. Esta condición en la escuela ha tenido sus detractores por considerarlo excluyente del otro género. A menudo se escuchan reclamo de este tipo: *“- Aquí no se celebraba el día del Padre, hasta que llegó...”*, revelándose que la condición del varón no es la opción preferencial de las hermanas y del resto del personal.

Ahora bien, esto entra en contradicción cuando en la práctica se descubre que la opción no es por cualquier persona de este género. Este compromiso ha creado imágenes y referencias colectivas de la tipología de mujer por las cuales se optan, de manera que todas aquellas imágenes de mujeres que contravienen con las del colectivo son rechazadas o criticadas, siendo un ejemplo de ello el rechazo solapado por las jóvenes identificadas como lesbianas, por las que *“se pintan un poco más”* que las demás, por las que asumen decisiones en contradicción con los valores del colectivo y en algunos casos se presenta rechazo por las condiciones sociales.

Aun así, la opción por la mujer en este contexto busca la valoración de su trabajo y esfuerzo *“por levantar una familia sola”*, situación que por lo general es la realidad que se descubre en la mayoría de los hogares de las comunidades cercanas a la escuela. En este sentido, la percepción que surge de la mujer es la heroína que se opone al machismo y al sistema discriminativo del varón. Toda esta situación coloca a la mujer en un estado de soledad en la construcción de la familia, fortaleciendo el posicionamiento femenino en los barrios, y con énfasis el de las niñas que optan por emparentarse con los *“malandros”* de mayor poder, porque ganan respeto en las comunidades, aunque de antemano saben, que su destino es quedarse sola.

Es importante destacar en este análisis, que si bien la opción por el género femenino posee un valor de gran importancia en la búsqueda de mayor respeto e igualdad de condiciones, y en la necesidad de que se estructuren familias en ambientes más humanos, es imprescindible la apertura a posturas que faciliten romper con los sistemas discriminatorios y de exclusión social, ya que estas visiones y nociones corren el riesgo de parcializar las discusión y limitar el avance en los derechos y el respeto a las diferencias.

Otra de las opciones que se descubre es la “*Opción por el pueblo*”, señalada de la manera siguiente en la cartelera que se encuentra en la entrada de la institución: “*Optamos por el pueblo que busca en justicia su inserción igualitaria en los procesos educativos*”. El hecho de optar por “*el pueblo*” responde a la influencia de la Teología de la Liberación y la Educación Popular durante las últimas décadas del siglo pasado. El término “*pueblo*”, que en su significado “comprende a todos los estratos de la sociedad” (Arendt, 2004 p. 162), no expresa la totalidad correspondiente, sólo responde de manera exclusiva a una parte de él, según la concepción elaborada por las construcciones ideológicas y religiosas señaladas con anterioridad; la concepción de “*pueblo*”, en este contexto, responde con precisión a “la iglesia de los pobres” (Sobrino, 1981 P. 99), en concordancia con las enseñanza de Jesús de Nazareth y su preferencia por los más necesitados. Llama poderosamente la atención, el concepto “*igualitaria*”, término, hoy en día muy cuestionado, porque tampoco responde a la búsqueda de las “diferencias” como condición humana necesaria de existencia en una sociedad democrática.

5.2.3.2. Como sistema comprensivo de la realidad

Otra de las opciones descrita en la cartelera de entrada es “*la experiencia de vida como herramienta para sostener procesos de aprendizajes*”. Tan igual como las otras, se percibe la influencia religiosa y su vinculación con nociones de la Educación Popular y la Educación de Adultos, que establecen que la experiencia de vida es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, por lo que la persona es capaz de emprender “a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí misma, en función de la singularidad de las situaciones por la que atraviesa, y que consiste en un trabajo de desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad” (Ferry, 1991p.77). Esto responde a la comprensión del significado del aprendizaje permanente en la diversidad de nociones en la producción del conocimiento (García, 2005); por ello, esta opción se convierte en una bandera de la institución, porque indica que el objeto a aprender debe surgir de la vida misma, entendiendo que ésta ofrece elementos para desarrollar procesos y sistemas que ayuden a aprehender y sistematizar la información y la experiencia. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se convierte en un valor agregado a la vida de la persona.

En este sentido, es pertinente destacar que la escuela hace esfuerzos por mantener la creencia entre sus estudiantes y profesores, acerca de la opción de la educación permanente como oportunidad para formarse y crecer, pero encuentra en las condiciones iniciales de los jóvenes y adolescentes un obstáculo para llevar a cabo un verdadero proyecto de educación de adultos.

5.2.4. EL ESPACIO SIMBÓLICO COMO VEHÍCULO DE EXPRESIÓN

5.2.4.1. Como espacio social de referencia

La historia de la escuela conduce a pensar que quiere ser referencia en la comunidad, mostrarse como unidad organizada prometedora de sistemas y formas diferente de educar: “*Mis hijos han estudiado aquí, a mí me gusta lo que aquí se hace*”, dijo una representante después de haber salido de una actividad cultural donde uno de sus hijos participó activamente. Para los que dirigen la institución, esta apreciación representa un aporte positivo que valora la influencia institucional en la comunidad. Hay un gran deseo de que la escuela se convierta en un espacio de crecimiento personal, humano y social, por ello, la creencia implícita de que la institución es un sistema que busca la transformación social, postura que indica una racionalidad emancipatoria (Girox, 1999), ya que “sugiere una perspectiva de educación ciudadana basada en un visión diferente de sociabilidad y relaciones sociales que las que existen actualmente” (p. 241). Esta visión busca que la institución responda tanto a su opción formativa como al desarrollo comunitario y social. Por eso, el fuerte impacto de la política como eje de conexión entre la escuela y algunos entes importantes de la comunidad.

Esto ayuda a explicar por qué en la cartelera de las opciones, colocada a la entrada de la escuela, se lee lo que la institución dice: “*Queremos caracterizarnos por una formación para el trabajo; ser referencia para la comunidad como unidad organizada y proveedora de educación integral que prepara para un trabajo productivo; ser un espacio de encuentro con Dios a través de una convivencia de amor y respeto entre hermanos y ser instancia de crecimiento para todos y todas los integrantes de esta comunidad escolar*”. Esta proclama desprende tres variables: la formación para el trabajo, la organización comunitaria y el encuentro con Dios y establece, implícitamente, que la escuela no es el único espacio para el aprendizaje y la formación, por lo que los esfuerzos hechos están orientados a la contribución para que estos jóvenes sean más disciplinados con su vida y responsables con el asunto social; pero por otra parte, es necesario entender que esta búsqueda está muy arraigada a preceptos religiosos sostenidos en concepciones educativas moralmente laicas (Durkheim, 2002), que buscan fortalecer la formación de la voluntad y la superación del individualismo como elemento deformador de la persona. Es importante destacar que el empeño de una educación para el trabajo, supone el espacio laboral como aquel que fortalece las habilidades y destrezas de la persona, “donde hay una sinergia entre el saber teórico y el práctico o entre el saber ser y el saber convivir” (Hernández, 2008 p. 224), todo ello como elementos significativos dentro de una concepción que supone la educación como un medio de transformación social – comunitaria.

5.2.4.2. Como espacio para aprender

Todos los actores de la escuela son sujetos que aprenden, ya sea por los procesos de enseñanza dados en las aulas o por la convivencia cotidiana. Esta concepción respondió muy bien a las nociones de la educación de adultos y la educación popular en décadas anteriores, con ella se intentó diluir las reglas de autoridad y poder, tanto en las aulas como en la totalidad de la escuela. Esta apreciación hace extensiva la escuela a la familia: “*la escuela es una continuidad de la familia*”, dice una educadora, o “*la escuela es mi familia*”, como lo resaltó uno de los profesores.

La escuela aún se sostiene en el paradigma de que es un espacio para aprender, “*es fascinante, nunca terminamos de aprender*”, “*es un espacio de aprendizajes. Es una oportunidad para aprender*” dijeron en una reunión algunos docentes. Esta antigua creencia considera los procesos y sistemas internos como objetos de aprendizajes, sabiendo de la diversidad de opciones sociales fuera de ella que favorecen este objetivo. Guedez (2005) señala que la escuela es un espacio limitado para aprender, por ser esto algo que abarca y “compromete toda la vida del ser humano” (p. 257), por otra parte Aranguren (2015), destaca que los jóvenes requieren de espacios plurales de pensamiento, por lo que el acompañamiento por organizaciones externas motiva “la participación de todos los actores visibles e invisibles de la sociedad, para que cada sector nutra con sus aportes al sistema. Esto supone comprender que la educación no es un compromiso exclusivo de los educadores” (p. 3), en este sentido, se perciben esfuerzos por generar vínculos facilitadores de procesos más profundos de aprendizajes enfrentados a la necesidad que tiene la institución de “rasgar las cortinas” que sostienen lo interno, y que es obvio del cuidado y resguardo de lo privado con recelo, por parte de los actores que ahí conviven.

5.2.4.3. Como espacio de protección

La creencia de que la escuela es para aprender está acompañada de la noción de espacio de protección (García y Carvalho, 2008) tanto de las armas como de las drogas. Para muchos representantes y educadores esta institución es un centro de atención y del cuidado del estudiante, por lo que su presencia en ella es mucho más importante que cualquier otra cosa, incluso aprender, “*lo más importante es que estén ahí*”, señaló un docente. Todo este constructo se contradice a lo planteado por Tonucci (2016), quien asegura que la calle es peligrosa porque no existen niños en ella jugando y que tanto la escuela como el hogar representan los espacios más peligrosos para los niños y jóvenes. Es importante destacar que el criterio de escuela como protección corre el riesgo de “encerrarla” y con ello todo el sistema de pensamiento que la sostiene. Pero por otra parte, esta noción también se acompaña con la postura de que la escuela “*es un centro de contención*”, de “*casa hogar*” o “*el centro de ayuda*”, que refugia, no sólo a los jóvenes con necesidades de afecto y seguridad, sino a un grupo de docentes que encuentran en él, el lugar para crecer y fortalecer su personalidad: “*Es un espacio de aprendizaje. He tenido la experiencia de irme dos veces. He tenido muchos tropiezos. He caído sin querer en lo personal. Hay horizontalidad, he crecido como persona*”, decía un educador, al igual que otro que señalaba lo siguiente: “*la escuela es un espacio formativo y constructivo del aprendizaje y del proyecto de vida de todos sus miembros*”, en este sentido la escuela y con ello la educación, forman parte de la creencia de que representan una credencial segura para el desarrollo personal y social, por lo que la persona puede encontrar su espacio en el mundo y el modo de mejorar la calidad de vida social.

Es importante precisar en este aspecto, que en muchas ocasiones se reconoce, internamente, que la escuela no es un sitio tan seguro como se piensa, debido a que en ella se descubren jóvenes que trafican y consumen drogas y alcohol. Muchos de ellos señalan fumar y en ocasiones llegan a ingerir alcohol dentro de la institución. Algunos jóvenes señalaron que “*sus compañeros fuman en la parte trasera de la escuela y que se arriesgan a la sanción*”. Entre las razones que conducen a estos jóvenes a consumir sustancias

estupefacientes se mencionan el contacto con los grupos pandilleros de los barrios donde viven, porque les gusta y son adictos y además es un modo de enfrentar a sus familiares, sin contar con la necesidad de posicionamiento en los sectores donde habitan. Todo esto responde con la situación de rechazo, la desintegración intrafamiliar y la baja autoestima de estos jóvenes dada su vulnerabilidad al consumo de drogas y a la violencia.

5.2.4.4. Como espacio para la formación en el trabajo

Uno de los pilares que sostienen esta escuela, es su opción por la formación al trabajo: *“Hay algo en la cultura que expresa que el ocio es pecado. En las culturas europeas lo que se valora es el trabajo permanente”*, señalaba una educadora en alusión a que este compromiso está muy marcado por la influencia de las religiones provenientes del continente europeo. Se da por seguro que estos procesos y sistemas de formación ayudan a potencializar los talentos y a desarrollar la creatividad, porque *“nuestros estudiantes tienen potenciales”*, porque se cree que lo que la gente tiene consigo, como riqueza y talento, facilita los procesos de aprendizajes y enseñanza, por ello los esfuerzos por incluir dentro del currículo el trabajo como parte de la formación de estos jóvenes. Esta antigua propuesta busca darle herramientas al estudiante para que se prepare en un oficio y se enfrente a los ambientes minados de drogas, delincuencia y embarazos precoces.

La propuesta de formación al trabajo está muy arraigada en las fibras del catolicismo, se remonta desde los inicios de la religión, dadas las enseñanzas del Apóstol Pablo en la búsqueda de formar a las primeras comunidades en la pureza, la voluntad y el trabajo: *“trabajamos duramente noche y día hasta cansarnos para no ser una carga para ninguno... quisimos ser para ustedes un modelo que imitar. Además, cuando estábamos con ustedes les dijimos claramente: el que no quiera trabajar que tampoco coma”* (2 Tesalonicenses, 3, 8 – 10). Es por ello, que las congregaciones dan una particular importancia al trabajo, porque *“el hombre ha de procurarse el pan cotidiano, contribuir al continuo progreso de las ciencias y la técnica, y sobre todo a la incesante elevación cultural y moral de la sociedad en la que vive en comunidad con sus hermanos”* (Juan Pablo II, 1981).

En este sentido, y respondiendo no sólo a la propuesta de la Iglesia, sino a las necesidades de estos jóvenes, la institución se ha convertido en una Escuela Técnica que ofrece a sus estudiantes la mención de Servicios Técnicos Administrativos, brindando la oportunidad de hacer pasantías en instituciones de cualquier índole, para la adquisición de herramientas prácticas y cognitivas que les permita a los estudiantes llevar a cabo un trabajo con responsabilidad. Además, la institución sostiene la opción por la persona centrada en su potencialidad para generar cambios sociales e individuales, considerando que es un sujeto libre y creativo capaz de comprender la necesidad de las transformaciones en los ámbitos socioeducativos.

Para esta institución educativa es un logro importante el hecho de que muchos estudiantes se queden trabajando en los espacios seleccionados para la realización de sus pasantías. Alcanzar esta meta ofrece la oportunidad de pensar en que la formación que reciben los egresados responde al campo laboral al que han sido preparados. Este hecho es el único indicador visible que tienen los que administran esta mención para orientarse en cuanto al alcance de la formación de sus estudiantes.

5.2.4.5. Como espacio para el vínculo

Resalta en la institución su apertura a nuevas oportunidades, siendo una de ellas los vínculos con la Universidad Central de Venezuela (UCV), la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL – IPC) y la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (UNESR), con las cuales se ha experimentado situaciones de investigación y creatividad. Con las dos primeras se mantiene alianzas mediante la prestación del Servicio Comunitario y las cátedras de Ciencias Naturales. Con este acercamiento se aplicaron saberes científicos, culturales, deportivos, técnicos y humanísticos en respuesta a la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), creándose proyectos para responder a necesidades académicas y socioeducativa en la búsqueda de valorar los asuntos relacionados con la protección y mejoramiento del ambiente escolar, velar por la salud de las relaciones humanas y sociales que favorezcan el respeto por la otra persona, a fin de reducir los índices de violencia que desestabilizan y arriesgan los procesos y sistemas de escolarización y aprendizaje.

La situación de violencia de la escuela y el evidente abandono cognitivo (Aranguren, 2015) demostrado por estos estudiantes, condujo a la institución a ensayar otras estrategias en las aulas de clases. Una de ellas ha sido la aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo en las áreas de Ciencias Naturales, atendiendo a la creencia de que la cooperatividad y la valorización del conflicto son formas creativas de enfrentar la violencia (Johnson y Johnson, 2004). En este sentido, se ensayaron proyectos para el diseño y elaboración de modelos físicos y escritos en el marco de la enseñanza de las ciencias mediante esta metodología, así como el uso del teatro como estrategia didáctica para la enseñanza de las ciencias. De igual manera, se ensayaron propuestas en el marco de la construcción de una Escuela Ecológica, haciéndose del trabajo de campo un espacio para la enseñanza y el desarrollo de la recreación y la espiritualidad. Por otra parte, se conjugaron procesos de integración de las áreas de Ciencias y Castellano y Literatura, todas estas propuestas fueron acompañados por estudiantes del Servicio Comunitario de la UCV y la UPEL – IPC.

La escuela experimentó durante tres años consecutivos el proceso reflexivo y de revisión de sus sistemas internos con el acompañamiento de Líneas de Investigación de la Dirección de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, tanto este vínculo como los anteriormente señalados, han permitido el desarrollo de la investigación, por lo que algunos aspectos de estas propuestas han sido ya publicadas en revistas arbitradas de índole académico. En lo que respecta la investigación de las creencias y concepciones una docente señaló lo siguiente: “*esta investigación ha sido un esfuerzo y aporte de todos*”.

Estos vínculos han permitido que la escuela encuentre espacios de discusión acerca de la cotidianidad escolar y del alcance que tiene, tanto en la preparación de los estudiantes como en la formación permanente de sus educadores. La vinculación con otras instituciones amplía el radio de acción de la escuela y contribuye en el fortalecimiento del conocimiento institucional. Por ello, se hacen esfuerzos por hacer que los estudiantes se acerquen y reconozcan realidades que los ayuden comprender las dificultades que experimentan con los

más necesitados, como los niños de un refugio cerca de la institución el cual visitan con frecuencia, o la casa de ancianos donde los jóvenes se presentan por lo menos una vez al año. No hay que olvidar que la escuela también mantiene alianzas con instituciones deportivas y culturales cercanas a ella, éstas facilitan sus espacios para la realización de actividades en el área de Educación Física y formación en el uso y abuso de la sexualidad y las drogas.

5.2.4.6. Como espacio para el desarrollo de la vida social

Una investigación realizada a los estudiantes de esta institución revela que el 87,94 % de ellos asisten a la institución atraídos por actividades de tipo social tales como conversar, compartir, jugar y pasear con sus compañeros y hacerse amigos de sus profesores, sólo un 3,55% admite que asisten atraídos por actividades académicas tales como “*hacer tareas*”, “*cumplir con las actividades asignadas*” “*trabajar con mis compañeros en grupo*” que también responde a un asunto de tipo social y el 8,51% va a la escuela motivado más bien por razones de tipo personal y en muchos casos por sentirse obligados por sus padres o representantes (Tabla 1).

Tabla 1. Tipos de actividades que atraen a los estudiantes a la escuela

Categorías	Frecuencia Absoluta	Frecuencia Relativa
Actividades de Socialización y Entretenimiento	124	87,94
Actividades de Tipo Académico	5	3,55
Otros tipos de Actividades (Personales, por obligación, entre otras)	12	8,51
Total	141	100

La socialización es un proceso que implica, inicialmente, la interacción. En un ambiente escolar es un aspecto muy dinámico que determina las relaciones y los modos de convivencia humana y social, por ello que sus integrantes “definen, asignan significados, ajustan sus acciones y se ajustan a las normas del grupo o aprenden a transgredirlas dentro de los límites y las formas socialmente aceptadas” (Vásquez y Martínez, p. 1995). En este sentido, para los estudiantes de esta institución la escuela no es más que un espacio para la socialización y encuentro con sus pares. Aunque mantienen anhelos y deseos de aprender y lograr metas académicas, la escuela es su espacio social de mayor alcance. Estos jóvenes han creado sus encuentros sociales en virtud de sus intereses y posiciones internas, de manera que no sólo asisten a la institución para hacer plausible su proyecto de aprendizaje, que pareciera ser que no es su prioridad aunque así lo señalen, sino también para responder a una serie de elementos propios de la convivencia exigida por el ambiente. De manera, que convierten la escuela en el mayor centro de atención y resumen de todo el poder de sus necesidades de relación, ya sea para compartir sus aspiraciones más personales como también para distribuir drogas, armas y toda la carga cultural aprehendida en las comunidades donde viven. Esto responde a lo señalado por Morollón (2003), en cuanto a que estas interacciones como reflejo de la realidad, son el “espejo de lo que ven, palpan y viven, en el resto de ámbitos en los que se desarrollan” (p. 67), por ser la escuela el espacio organizado donde los jóvenes pasan a diario el mayor tiempo de su vida.

5.2.5. EL ESPACIO SIMBÓLICO COMO CONDICIONANTE DE LA CONDUCTA

5.2.5.1. Como espacio estructural de conflictos

Las diferentes visiones acerca de cómo se deben manejar los asuntos internos dificultan a la escuela organizarse, conduciéndola a situaciones de conflictos, ya sea entre los docentes mismos o entre estos y el Equipo Directivo. Por lo general, existen reclamos por parte de los empleados, peticiones que a veces se hacen dificultosos negociar por las posturas de cada uno de los actores. Entre las peticiones que se hacen se encuentra el acompañamiento necesario a los docentes en sus faenas diarias, reconociéndoles y valorándoles el alcance de su labor, algunos docentes señalan que *“no son reconocidos sus esfuerzos”* para fortalecer los procesos dentro de la escuela, y que más bien el Equipo Directivo desconoce el alcance de sus trabajos en las aulas.

Esto hace suponer dificultades de índole comunicacional y de toma de decisiones. Muchos docentes estiman que los que dirigen la escuela poco se involucran en los asuntos relacionados con la organización de actividades, sean estas extraescolares o de otra índole. Se escuchan, por ejemplo, peticiones tales como: *“Deben salir de sus oficinas”*, *“El equipo directivo debe reunirse con mayor frecuencia”*, *“Los que dirigen la escuela se encuentran alejados de las realidades internas de las aulas de clases”*. Ante ello, el Equipo Directivo tiene una percepción contraria, aludiendo a la necesidad de que cada miembro de la escuela asuma, responsablemente, su trabajo y su quehacer cotidiano, por lo que la distancia es un medio de separación de obligaciones, evitando comprometerse con actividades que consideran que deben ser administradas y dirigidas por las coordinaciones o por los mismos docentes. En medio de estas contradicciones surgen posturas como: *“en esta escuela decidimos como equipo”* o *“nosotros somos una familia”*, creencias construidas bajo la dirección de las religiosas, pero la transición a la dirección laical ha colocado *“entre dicho”* si en verdad la institución está orientada como equipo o que sus miembros se relacionan como en una familia. Estas contradicciones responden a luchas de poderes y en este contexto surge la creencia del inadecuado manejo de la concepción de la Gerencia Educativa: *“la concepción que tenemos de gestión es diferente”* porque *“creemos que todas y todos somos parte imprescindible de la gestión con diferentes responsabilidades”*, señalaba una docente, evidenciándose la necesidad de compartir responsabilidades gerenciales dentro de la institución.

Es importante destacar el clima organizacional que en muchas oportunidades se afecta por las tensiones dadas entre el personal. Se reclama al directivo su acostumbrado *“echar la culpa a otro”* de los asuntos que ocurren dentro de la escuela, así como su falta de solidaridad por las situaciones que acontecen dentro de las aulas entre los docentes y los estudiantes. Este reclamo permanente ocasiona las *“malas caras y el mal humor”*. Los conflictos entre el personal docente y la Dirección del plantel tienden a veces a ser muy complejos dada la gran emocionalidad manifiesta entre las partes. El directivo reclama la necesidad de que los profesores escriban las incidencias en informes, de manera que les permita tomar decisiones en cuanto a los *“cambios de ambiente”* requeridos según la gravedad de los problemas.

Un aspecto interesante en este asunto, es que los conflictos internos no impiden el desarrollo de las relaciones en otro contexto u espacio de la institución, revelándose entre los

actores signos de respeto y consideración, en atención a lo señalado por una educadora: “*esta escuela es como una familia, en las reuniones peleamos y al día siguiente estamos conversando de otro asunto y acompañándonos en nuestro trabajo*”, apreciación de sumo interés ya que coloca a la escuela en un espacio que posee una estructura que facilita el conflicto, y en ocasiones y con cierta resistencia, la negociación. Aun así, a los actores internos les cuesta comprender la necesidad de constituir espacios de cooperación que los ayuden a “definir los conflictos como problemas compartidos que hay que resolver con beneficio para todos los involucrados” (Johnson y Johnson, 2004 p.50).

5.2.5.2. Como espacio exclusivo para el estudiante y la manifestación de la violencia

Una de las características de la población que llega en el año 2000, cuando ocurre el cambio interno en la escuela, es que en su mayoría son adolescentes enfrentados a un sistema educativo de modalidad de adultos. Por lo general, los centros de atención a la población adulta se hace en horario nocturno, pero en esta escuela, por razones de seguridad, el horario de clases es matutina y vespertina al igual que en las instituciones regulares. La población estudiantil proviene del sistema formal y llegan ya sea por deserción o por haber sido excluidos por diferentes motivos: conductas disruptivas, acosos, problemas de índole socio – cognitivo, emocional y en algunas ocasiones por razones estrictamente económicas. Muchos de estos jóvenes han experimentado el “*cambio de ambiente*”, que no es más que el rechazo a su actitud y condiciones de violencia que favorecen la solicitud de los docentes a pedir que no se reciba más en las aulas de clases. No se le considera una expulsión propiamente dicha, la idea es el uso de la persuasión para que decidan no continuar en la institución.

“*Ni son niños, ni son adultos*”, es lo que por lo general se escucha en las reuniones de profesores, intentándose comprender lo difícil que resulta interactuar con adolescentes en un sistema de educación de adultos, dado que en muchas ocasiones “*cuando nos conviene los tratamos como adultos y cuando no, los tratamos como adolescentes*”. En este contexto, no se pueden abordar los procesos de aula desde la percepción de la educación del adulto, debido a que estos jóvenes mantienen lenguajes, códigos y registros representativos del mundo que viven y de sus relaciones siempre distanciadas de la condición adulta. Esto se opone a las formas escolares tradicionales sostenidas en el orden y la estabilidad, que implican la naturaleza de un sistema educativo que se rige “por una teoría pedagógica sistemática, general, estructurada, legaliforme, homogénea y normalizadora” (Bixio, 2008 p. 34). A su vez se descubre que estos jóvenes presentan dificultades para leer, escribir, analizar textos, hacer síntesis, socializarse con respeto y cordialidad y resolver problemas de índole personal y grupal.

Estas dificultades conducen a los estudiantes a no comprender los contenidos programados por las cátedras, impidiéndoles el desarrollo de sus habilidades cognitivas para el razonamiento y la integración de las áreas. Todo ello, debido a las innumerables deficiencias que traen de la Escuela Básica en su Primera y Segunda Etapa, pero también a las condiciones socioeconómicas y culturales que viven y que les obstaculizan el alcance de objetivos académicos. Por lo general, las experiencias académicas de estos estudiantes

reflejan un sinnúmero de frustraciones, ocasionando una serie de reacciones en la conducta tales como el desinterés, baja autoestima y una actitud condicionada al fracaso.

Todo este escenario ha contribuido en la elaboración de la creencia de que para los estudiantes, el hecho de pertenecer a sectores muy empobrecidos los condiciona a situaciones favorecedoras ya que *“nunca han tenido nada en su vida”*, señalaba uno de los directivos de la institución. Para muchos docentes la exigencia no es la misma que en otras instituciones: *“Sabemos la situación de los muchachos”* *“Siempre estamos con el tema de que son pobrecitos”*, situación que para muchos ha convertido a *“la escuela en un centro de contención”*, llegándose al extremo de suponer que *“la escuela es para todos”*, apreciación que no es tan cierta, dado que en casos particulares los educadores se enfrentan a situaciones y condiciones que superan sus capacidades y maniobras en el aula. Esta concepción ha permitido la aceptación de todo tipo de estudiantes, entre ellos, aquellos con niveles visibles y significativos de discapacidades cognitivas. En este caso, los educadores señalan no poseer herramientas para abordar a este tipo de estudiante, sumándose a ello la actitud delincuente que se revelan en muchos de estos jóvenes.

En este contexto, se cree que la escuela se ha convertido en una *“casa – hogar”*, entendida ésta como el recinto que recibe infantes abandonados que requieren protección y afecto, revelándose un juego que *“convierte al estudiante en víctima y a la escuela en salvadora”*, señalaba el director de la escuela. Se cree que el origen de esta concepción se encuentra en la influencia de las religiosas, y en lo que podría denominarse, según la visión de Jung (1964/2002), como la dinámica del inconsciente colectivo surgido en la comunidad donde se encuentra la escuela. Esta actitud protectora de la institución hacia los estudiantes consolida un estado de contraposición entre ellos y los docentes, evidenciándose *“la prioridad del equipo directivo de la institución por los estudiantes”*, reclamo que hacen los profesores de manera constante. Este tipo de *“prioridad”* no facilita la convivencialidad, dado que los docentes se sienten indefensos ante los sistemas de violencia que surgen en las aulas de clases. Con la escuela como espacio exclusivo para el estudiante, se profundizan las agresiones hacia el docente y se diluyen las nociones de autoridad en las aulas. Se cree, en este contexto del análisis, que la función del docente es la de cuidar a los muchachos, concepción que impide una conducción creativa del aula y coloca al educador lejos de actividades estrictamente académicas y poco convincentes en lo referente a su responsabilidad de enseñar.

Se señala que la exclusividad hacia los jóvenes marca las exigencias de los docentes en las aulas, los docentes sienten que la atención excesiva genera desequilibrios que se manifiestan en malestares y en desánimos al trabajo. Se cree que *“no se les exige lo suficiente como se hace en otras instituciones”*, a su vez también, por otra parte, se supone que la exigencia se vincula al hecho de *“raspar mucha gente”*, y que las instituciones o profesores que reprueban a un significativo número de estudiantes, es porque son rigurosos y los jóvenes no saben responder a ello.

La escuela, como espacio exclusivo del estudiante, busca responder a las dificultades que tienen estos jóvenes en las comunidades donde viven. Estos esfuerzos institucionales provocan la saturación de actividades extraescolares, generando conflictos entre las coordinaciones y los educadores: *“la hermana nos vuelve loca, nos pone a parir”*, dice una

educadora ante situaciones como estas, ya sea por la falta de planificación o porque se originan interrupciones de forma reiteradas.

En lo que respecta a la violencia generalizada en las aulas de clases, la misma representa una forma de manifestación de la vida social de estos jóvenes. Con su violencia se descubren sentimientos y lenguajes que indican las dimensiones de las cargas emotivas que viven y experimentan en sus comunidades y familias. Los adolescentes son muy susceptibles a cambios de patrones familiares y comunitarios, esa sensibilidad los conduce a transformaciones drásticas de conductas. En todo acto de violencia escolar los estudiantes rompen con las normas establecidas, en ocasiones lo hacen, no porque las normas les afectan directamente, sino porque sienten necesidad de hacerse sentir dentro de los grupos. Duschatzky (1999) señala, en este sentido, que la violencia responde a situaciones de emergencia, por tal motivo su relación con la norma es difícil siendo necesario, por parte de los que mantienen el control y la disciplina, “abandonar el esquema normativo, con todas sus connotaciones morales y funcionalistas” (p. 53).

En el marco de una aproximación que hace la escuela acerca del perfil de ingreso de sus estudiantes se revela que entre las condiciones y situaciones que viven estos jóvenes y que los conduce con facilidad a la violencia se encuentran: maltrato reiterado tanto físico como psicológico, violencia intrafamiliar, clima familiar tensionado, carencia de tipo socio educativa y económica, estigmas sociales, adicción a drogas de diferentes tipos, entre otras. Todo ello se profundiza, de manera violenta, con toda la carga de necesidades académicas que no les facilita alcanzar metas deseables en este ámbito de su vida.

5.2.5.3. Como espacio para la espiritualidad y el fortalecimiento de valores

Ha sido difícil para la escuela desarrollar procesos vivenciales de espiritualidad. El diseño de proyectos de pastoral se ha convertido en un reto debido a la diversidad de concepciones que se tienen acerca de cómo tratar el asunto; un obstáculo es la negativa de muchos docentes en abordar la pastoral como área educativa y de formación. Para muchos de ellos una pastoral basada en la catequesis parroquial solo genera rechazo por parte de los estudiantes, recomendándose actividades que inviten a experimentar un crecimiento espiritual más que la aceptación de la fe en Dios. Esta discusión generó en la comunidad escolar una desorientación del trabajo en las aulas. Al principio los profesores guías tenían, semanalmente, un espacio con los estudiantes para discutir temas referidos a esta área, pero las actividades se convirtieron en clases similares a cualquier otra cátedra. Siendo fuertemente criticado hasta el punto de ser eliminada la actividad quedando el área sin planes que desarrollar. Luego un equipo de educadores diseñaron un plan basado en encuentros, con temas de discusión y haciendo énfasis en situaciones reflexivas y considerando la necesidad de que los estudiantes experimenten encuentros con personas con necesidades y en estado de abandono.

La pastoral ha sido un difícil espacio, tanto en su consolidación como en su inserción en el currículo. El paso institucional del manejo, por parte de religiosas a laicos, produjo una reorganización en las visiones y concepciones, originándose los desencuentros acerca de cómo concebir estos aspectos religiosos en una escuela dirigida por laicos. La discusión se

centró en crear un espacio de acercamiento a Dios que sostuviera la idea de que la escuela y su relación con el mundo se inspiran en una espiritualidad que requiere ser trabajada y fortalecida entre la persona y sus pares, desde la percepción de que Jesús de Nazareth orienta los procesos de formación y encuentro de la persona consigo mismo y con los otros. Todo esto establece una conexión con valores promovidos desde el humanismo que coloca al hombre como centro de discusión, según Lucas (1999) cuando dice: “el sentido del hombre se halla dentro del hombre y sólo en el horizonte humano” (p. 280).

El humanismo es una corriente basada en la idea socrática que coloca los problemas del hombre en el centro de la discusión filosófica. Esta apreciación supone conducir a los jóvenes a una reflexión acerca de sus actos, de manera que desde ahí pueda ayudárseles a superar las crisis de violencia y convivencia que viven a diario. Mediante este proceso se evidencia la secularización institucional, ya que se busca comprender el entorno del joven, sus dificultades y sus ánimos a cambiar, en vez de profundizar en el dogma religioso. Esta condición rompe con las propuestas de educación religiosa basada en el teocentrismo donde Dios y la Virgen son el centro de la vida espiritual, ampliándose la noción y el entendimiento de los asuntos religiosos y espirituales como hecho histórico, secular y ecuménico de la persona.

Por otra parte, la pastoral de la escuela hace esfuerzos en informar al joven en diversas áreas, tales como la sexualidad, las drogas, la violencia y las relaciones humanas, todo ello con la percepción de que estos tienen necesidades de encontrar respuestas en un mundo que se le hace difícil desde el principio de sus vidas.

5.2.5.4. Como espacio donde convergen diferentes concepciones

Se descubre, en los debates dados por los docentes, tanto en las reuniones informales como en los Consejos de Profesores, que la escuela se maneja bajo diversas concepciones dependiendo de cada una de las situaciones, condiciones y eventos que ocurren en ella. Las miradas de los educadores conducen a pensar que las concepciones instrumentalista y conductista impide la facilitación de procesos y programas creativos y de avance interno. A diferencia de ello, las concepciones constructivistas, socio –cultural y la humanista – espiritual, ayudan a sostener los sistemas institucionales y permiten responder mejor a la población que asiste a ella.

Para los docentes el manejo de la comunicación, el clima organizacional, los valores, la administración, los cursos de capacitación, la gerencia y la planificación y evaluación escolar se hace con una visión tecno – instrumentalista, basado en la percepción de que esos asuntos se orientan con una noción controladora de los resultados, énfasis en la repetición y en la medición como mecanismo de verificación de los aprendizajes y “*centrado en lo administrativista, aislado de los procesos y con un sistema vertical*” señalaba un equipo de educadores. Existe un pequeño culto a las calificaciones, “*la pedagogía se reduce a un contenido y una nota*”, dice una docente, y en muchas ocasiones se requieren de las “pruebas” para la toma de decisiones o para calificar a los estudiantes.

Se cree que el manejo de los asuntos estudiantiles se hace bajo una concepción conductista, sostenida en la noción de que el estudiante es un receptor pasivo y por la necesidad de que cambien de actitud ante la situación de agresividad y violencia, los

educadores sostienen que se busca que “*los estudiantes sigan instrucciones*”, como una forma de asegurar la convivencia interna. Esta idea se contradice con el supuesto de que el cuerpo directivo tiende a ser permisivo con los estudiantes y que la visión que sostiene la disciplina es de índole socio – cultural, debido a la “*flexibilidad que se tiene con los estudiantes*” por considerarse las diversas variables que los afectan a fin de tomar decisiones en cuanto a su destino en la institución. En este sentido, también se descubre el manejo de este paradigma en la implementación de los métodos de aprendizaje cooperativo en las áreas de ciencias, dado que los mismos responden a las teorías aportadas por Vygostky (1983) en cuanto a que el aprendizaje surge del producto de las relaciones de la persona con su colectivo, cultura, signos lingüísticos y procesos históricos.

Ahora bien, los procesos internos del aula, así como la organización de las diversas actividades dadas en la escuela, son manejadas con una óptica constructivista. Esta apreciación se basa en el énfasis de hacer de los procesos de enseñanza un sistema más dialógico, contribuyendo con los estudiantes en la reconstrucción de su mundo a partir de sus nociones simbólicas. Se cree en la necesidad de cambiar la mente de los estudiantes y no el mundo real donde viven. Se supone que los canales de comunicación con ellos permanecen abiertos a fin de mejorar, permanentemente, los sistemas y condiciones, que experimentan en la escuela y en su comunidad. Aquí cabe señalar lo indicado por una profesora: “*En la escuela no nos queda otra alternativa que la de reconstruir las relaciones con estos jóvenes*”.

La concepción humano – espiritual se percibe en el establecimiento de una pastoral sostenida en la comprensión de que cada persona tiene un espíritu, y posee una interioridad y la capacidad de hacer distancia entre lo material y su interior, de manera que el espíritu es irreductible “superior por esencia a todo tipo de actividad puramente material. El hombre es, por esencia, una realidad de orden espiritual” (Lucas, 1999).

6. CONCLUSIONES

El trabajo responde a la diferenciación y análisis de las diversas posturas y nociones que tienen los docentes acerca de su quehacer educativo, precisándose las concepciones y creencias, así como la diversidad de estilos y concepciones influenciadas y sublimadas por la presencia religiosa. Hay que entender que la escuela se encuentra en un sector geográfico con estructuras sociales fracturadas, siendo susceptible a la influencia de congregaciones de todo tipo, por lo que su afianzamiento protege a las comunidades cercanas en contra de la violencia, mediante su atención a los considerados excluidos o con necesidades extremas, que requieren acompañamiento institucional para superar sus crisis y tragedias. Esta institución surge como sujeto salvífico de la comunidad, por conducirse con nociones que responden a este objetivo y porque las comunidades requieren y buscan espacios moralmente estables. Lo determinante religioso y la vinculación con “propuestas progresistas de la educación”, creó el imaginario de que la institución avanza hacia la consolidación de cambios sustanciales en el campo social.

Los docentes de la escuela suponen que la experiencia de vida es fundamental para el aprendizaje, ven como obstáculo la realidad estudiantil y el rechazo a experimentar situaciones que vayan más allá de las que siempre han estado acostumbrados a vivir en las

aulas. Por otra parte, se cree que el educador está empoderado por encima de las condiciones del estudiante, quienes para un sector interno estos representan la prioridad por encima de cualquier otra cosa. Esta concepción genera tensiones significativas, dado que en las escuelas no debe haber prioridad por persona o grupos en especial, los énfasis deben hacerse en las relaciones y en cómo éstas contribuyen en mejorar las condiciones para el aprendizaje.

La diversidad de concepciones internas en la escuela enriquece su quehacer cotidiano y facilita la consolidación de herramientas para la construcción de acuerdos y sistemas en el marco de la democracia y la participación.

La llegada del género masculino a la escuela se comprende en el marco de la carga cultural de la drogadicción, desocupación y violencia inter e intra familiar. La escuela se obliga a revelar y traducir la diversidad de lenguajes y códigos que conviven en ella. Se requiere interpretar los estilos de narración que tienen sus actores, en especial los adolescentes, que actúan alejados de la reflexión y de la responsabilidad con sus deberes.

Los espacios físicos de las escuelas son significativos para el sostenimiento de sus nociones internas. La estructuración de la información y el uso de los espacios, indican criterios en cuanto a concepciones y creencias. En aquellas instituciones donde sus paredes contiene estrictamente lo necesario y sus estudiantes tienen poco espacio para manifestar sus tendencias y percepciones, son sostenidas bajo criterios del orden, contraria de aquellas donde los espacios tratan de ser administrados con el fin de que en ellos se expresen aquellos que así lo deseen. La noción del orden y desorden son diferentes respondiendo a concepciones de escuelas con otras variables y patrones referenciales.

La escuela ha establecido nociones limitantes que impiden mirar hacia las diferencias. Tanto la opción por “la mujer” como la del “pueblo” son obstaculizadoras de la visión del conjunto y la totalidad. Las instituciones que optan por condiciones, situaciones o personas específicas corren el riesgo de ser excluyentes en su práctica; es imprescindible la apertura a concepciones más flexibles que faciliten desestructurar los sistemas discriminatorios y excluyentes, ya que las visiones y nociones parcializadas corren el riesgo de limitar los diálogos y el avance en los derechos y el respeto a las diferencias.

La creencia de que la escuela es el espacio de atención y protección está muy arraigada. Es cierto que las instituciones educativas pueden ayudar a alejar a los adolescentes de las armas y de las drogas. Se descubre que esta apreciación ha creado, internamente, una serie de insatisfacciones que no facilitan la convivencia. Los profesores, por lo general, no están dispuestos a asumir las aulas de clases como espacio de protección, “*aunque se sabe de la situación general de los muchachos*”, no quieren transformar su papel educador por el de cuidador. Es importante señalar en este punto, la necesidad de comprender hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos relativos a lo que podría ser los sistemas de prevención y protección del adolescente, ya que dada su vulnerabilidad, tanto a las drogas como a la violencia, los hace frágiles a cualquier situación de este tipo. Por ello, este fenómeno debe enfrentarse con otros procesos y sistemas, evitando considerar a estos grupos como personas indefensas.

La formación en el trabajo es un asunto importante en el currículo de instituciones influenciadas por nociones religiosas. Esta institución tiene elementos para fortalecer este aspecto y aunque hace esfuerzos para desarrollar proyectos en esta dirección no logra

concretarlos en torno a la producción y prestación de servicios. Requiere de precisos indicadores de evaluación, tal vez científicos, que faciliten el alcance curricular de la mención técnica que ofrece, a objeto de brindar oportunidades acorde con las realidades del país y de las empresas e instituciones del Estado a quienes le presta el servicio de pasantías. Hay que considerar que los vínculos que la escuela hace con otras instituciones, fortalecen sus conocimientos, amplía los saberes internos y proyecta a la escuela en otros contextos nutriendo y favoreciendo las relaciones interinstitucionales; además, esto responde a la concepción de que la escuela y el aula no son los únicos espacios para desarrollar enseñanza y aprendizaje: La comunidad, el trabajo y la relación con los otros brindan la oportunidad, tanto a la persona como a las instituciones, de aprender y formarse.

Es importante considerar la promoción de liderazgos proactivos centrados en equipos y en el manejo de la comunicación eficaz. La valorización del recurso humano es significativo para la consecución de metas y objetivos internos de la escuela. Siendo necesario generar grupos de reflexión y sistematización de las situaciones y nudos críticos, revisar las creencias y las concepciones que afectan a los actores institucionales. Se requiere la revisión de los modelos que sostienen la institucionalidad, y buscar nuevos modos de comunicación y participación interna acordes con las necesidades de vínculos estables para la convivencia y realización de proyectos. El hacer uso de equipos cooperativos y de apoyo entre colegas acrecienta la pericia y el éxito del aprendizaje organizacional dado desde los conflictos, y facilita el entendimiento y concreción de ideas que ayuden a resolver situaciones de interés colectivo.

En la escuela se descubren una serie de creencias limitantes, como por ejemplo: (a) la existencia de docentes que señalan, ya sea con sus acciones o de forma verbal, que no tienen necesidad de continuar formándose, así como aquellos que creen que “*lo sé todo*” o aquel que dice “*que lo hago bien*”; (b) el que los estudiantes pertenezcan a sectores empobrecidos los condiciona a menos exigencias y esfuerzos, y consolida la noción de la victimización y la condición salvífica de la escuela; (c) la aplicación subjetiva de las normas responde a las condicionantes humanas y sociales de la persona sobre la cual es aplicada la misma, de manera que surge en este contexto el “*pobrecito*”, afectando muchas veces la apreciación del conjunto, todo porque “*la escuela es para este tipo de personas*” y (d) hay la creencia de tipo “*soy la única persona que me conozco el trabajo*” apoyada en concepciones muy cerradas en cuanto al manejo de las estructuras administrativas internas.

Entre las creencias fortalecedoras de la escuela, se mencionan que: (a) es parte del proyecto de vida de cada uno de sus miembros; (b) los que la integra son “*buena gente*”; (c) “*Hay mucha calidez humana*”, refiriéndose al personal que responde de manera colaborativa y solidaria ante situaciones difíciles y (d) se cree que cuando se plantean cambios curriculares, estos ya vienen dándose en la escuela, por lo que las transformaciones no deberían afectar la dinámica y los procesos internos.

REFERENCIAS

Aranguren, P. G. (2011). El aula de clases: comunidad de conocimientos y ritos. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (29) 47 – 69.

- Aranguren, P. G. (2015). La crisis educativa. Aspectos relevantes para su reflexión. *Revista Electrónica Encuentro Transdisciplinar* (9).
- Arendt, H. (2004). *Los orígenes del Totalitarismo*. México: Taurus.
- Bixio, C. (2008). *¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela*. México D. F.: Limusa.
- Boff, L. (1985). *Jesucristo el Libertador. Ensayo de cristología crítica para nuestro tiempo*. (3era. edic.) Santander: SAL TERRAE.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. (J. A. Bravo, Trad.). Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1986).
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Trotta, S. A.
- Esté S. A. (2007). *El aula punitiva*. Caracas: Santillana.
- Fernández, L. M. (2001). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- García, D. G. (2005). *El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente*. Caracas: Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.
- García de J. M. C. y Carvalho F. M. G. (2008). *La escuela como “factor protector” para las drogas: una visión de adolescentes y maestros*. *Revista Latino – Americana Enfermagem*, 16, 523 – 528.
- Geertz, C. (2001/1973). *La interpretación de las culturas*. (Bixio, Alberto Trad.). Barcelona: Gedisa S.A.
- Gil, C. F. y Rico R. L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizajes de las matemáticas. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*. [Revista en línea] 21 (1) 27 – 47. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21885/21719> [Consulta: 2016, Agosto 13].
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. (4ta edic.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guedez, V. (2005). La diversidad y la inclusión. Implicaciones para la cultura y la educación. En: Arellano, D. A. *La educación en tiempos débiles e inciertos*. (pp. 205 – 263) Barcelona: Anthropos.
- Hernández, A. R. (2008). Una construcción modélica en educación para el trabajo bajo el enfoque de la educación permanente. *Investigación y Postgrado* 23. 223 – 230.
- Johnson D. W. y Johnson R.T. (2004). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- Juan Pablo II. (1981). *Carta Encíclica Laborem Exercens*. [Documento en línea]. A los venerables hermanos en el Episcopado, a los sacerdotes, a las familias religiosas, a los hijos e hijas de la Iglesia y a todos los hombres de buena voluntad. Sobre el trabajo humano en el 90 aniversario de la Rerum Novarum. Disponible: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091981_laborem-exercens.html [Consulta: 2016, Setiembre 13].
- Jung, C. G. (1964/2002). Acercamiento al inconsciente. En: *El hombre y sus símbolos*. (pp. 15 – 102). Barcelona: Biblioteca Universal Contemporánea
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 38272. Setiembre 14, 2005.
- Lourau, R. (1975). *El Análisis Institucional*. (N. Fiorito de Labruno. Trad. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Lucas, L. R. (1999). *El hombre espíritu encarnado: Compendio de filosofía del hombre*. (2da. edición). Salamanca: Sígueme.
- Meza, M. (2016). La democracia en las escuelas venezolanas de hoy. En: *Educación y democracia en Venezuela*. Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela
- Moreno, A.; Campos, A.; Pérez, M. y Rodríguez W. (2008). *Tiros en la cara. El delincuente violento de origen popular*. Caracas: IESA.
- Morollón, P. M. (2005). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. En: Santos Guerra, M.A. (Coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. (pp. 67 – 88). Sevilla: Akal –S.A.
- Padrón, G. J. (1994). Elementos para el análisis de la investigación educativa. *Revista Educación y Ciencias Humanas*. (3) 13 - 41.
- Ramos, M. C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. (Colección Monografías N° 10 de ASELE) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Saab, S. (1999). La creencia. En: Villoro, L. (Comp.) *El conocimiento*. Madrid: Trotta, S.A.
- Sobrino, J. (1981). *Resurrección de la verdadera Iglesia. Los pobres, lugar teológico de la eclesiología*. Santander: Sal Terrae.
- Tonucci, F. (2016, Agosto 17). La escuela puede ser más peligrosa para el niño que la calle. [Entrevista]. *El País*. Disponible: <http://elpaissemanal.elpais.com/documentos/francesco-tonucci/> [Consulta: 2016, Agosto 27].
- Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*. (Sexta edic.) Madrid: Cátedra.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1995). Construyendo el programa París – Barcelona, interrogantes y descubrimientos. En: Martínez, A. y Vásquez – Bronfman, A. (Coords.). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. (pp. 187 – 205). Madrid: Aprendizaje, S.L. – Fundación infancia y aprendizaje.

Velasco, H. y D. de Rada A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. (2da. edic.). Madrid: Trotta, S.A.

Vygostky, L. (1983). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós Ibérica S.A.

Gilberto N. Aranguren Peraza. Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación en el área Investigación y Docencia, Profesor en Ciencias Naturales en la Especialidad de Química graduado en el Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Experimental Pedagógica Libertador (IPC – UPEL). Actualmente se desempeña como profesor en el área de Ciencias Naturales en una institución privada adscrita y afiliada a la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC). Es profesor en investigación y educación de adultos de pregrado y postgrado, en diversas universidades del país.