

# LA CULTURA ESCOLAR REFLEJADA EN LOS DISCURSOS ETNOGRÁFICOS Y ENSAYÍSTICOS I

SCHOOL CULTURE REFLECTED

IN ETHNOGRAPHIC AND ESSAY CULTURES I

A CULTURA ESCOLAR REFLETIDA

NOS DISCURSOS ETNOGRÁFICOS E DE ENSAIOS I

ELISABEL RUBIANO ALBORNOZ\*  
relisa@telcel.net.ve  
Universidad de Carabobo, Facultad  
de Educación, Valencia, Edo. Carabobo,  
Venezuela

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2007

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2007



## Resumen

Seguiremos tras la idea heideggeriana de que el lenguaje es la casa del ser, por lo que con el análisis y la interpretación de los discursos, ahora etnográficos y ensayísticos, seguiremos develando rasgos característicos de la cultura escolar. En la búsqueda resultó relevante dar a conocer la credibilidad documental de la base de datos del centro de investigación Tebas de la Universidad Central de Venezuela y la obra ensayística del Prof. Arnaldo Esté, quien como artífice de la filosofía aplicada, y a partir de su vivencia evaluadora y propositiva en la cultura escolar, expone interpretaciones de gran valía que no han sido del todo reconocidas en el país y que bien vale la pena difundirlas a las nuevas generaciones. Fueron profusos los resultados por lo que fue necesario focalizar y decantar, para desarrollar y tejer los más importantes.

**Palabras clave:** etnografía, ensayo, cultura escolar, escuela

## Abstract

*We follow the Heideggerian notion that language is the house of Being. Therefore, with the analysis and interpretation of discourses, now ethnographical and essay-type, we will continue unveiling characteristic traits of school culture. In this search, it was relevant to point out the documental credibility of the database of the Tebas research center of the Central University of Venezuela and the essays of Prof. Arnaldo Esté, who, as an artifice of applied philosophy, and based on his evaluative and propoive experience in schools, exposes interpretations of great value that have not been widely acknowledged in Venezuela, and which are worth disseminating to new generations. The results were profuse and it was necessary to focalize and opt for a few in order to develop and weave the most important ones.*

**Keywords:** Ethnography, essay, school culture, school

## Resumo

*Vamos continuar trás a idéia heideggeriana de que a língua é o lar do ser; pelo qual com a análise e a interpretação dos discursos, agora etnográficos e de ensaios, continuaremos revelando rasgos característicos da cultura escolar. Na procura resultou relevante dar a conhecer a credibilidade documentária da base de dados do centro de pesquisas Tebas da Universidade Central da Venezuela, e a obra de ensaios do Prof. Arnaldo Esté, que como artífice da filosofia aplicada, e a partir da sua vivência avaliadora e propositiva na cultura escolar; expõe interpretações de muito valor; que não têm sido totalmente reconhecidas no país, e que vale a pena difundi-las às novas gerações. Foram profusos os resultados pelo qual foi necessário focalizar e decantar; para desenvolver e tecer os mais importantes.*

**Palavras chave:** etnografia, ensaio, cultura escolar, escola



emos considerado a los discursos como corpus y a la hermenéutica como posibilidad interpretativa para detallar los rasgos de la cultura escolar, tras la idea heideggeriana de que *el lenguaje es la casa del ser*. Ahora, con los discursos etnográficos y ensayísticos, seguiremos develando la cultura escolar. En la búsqueda resultó relevante dar a conocer la credibilidad documental de la base de datos del centro de investigación Tebas de la Universidad Central de Venezuela y la obra ensayística del Prof. Arnaldo Esté, quien como artífice de la filosofía aplicada, y a partir de su vivencia evaluadora y propositiva en la cultura escolar, expone interpretaciones de gran valía que no han sido del todo reconocidas en el país y que bien vale la pena difundirlas a las nuevas generaciones. Por ello nos llevó buen tiempo la descripción del corpus pues creemos puede serle útil a múltiples investigadores.

### Discurso etnográfico

Este tipo de discurso emerge de las investigaciones socio culturales. A partir de la observación, la descripción, la narración y el análisis se da cuenta de las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos. Justamente, en la actualidad es uno de los discursos más utilizados en las investigaciones que exploran la cotidianidad escolar y sus problemáticas.

Nos interesa la etnografía (*ethnos-graphos*) como una ciencia eminentemente descriptiva. Aguirre (1995) la define como “el estudio *descriptivo* de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamen-

tales, bajo la perspectivas de comprensión global de la misma” (Ob. Cit., p. 3). Martínez (1997), por su parte, refiere que el término etimológicamente significa, “descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (etnos)” (Ob. Cit., p. 29) en consecuencia, estamos entendiendo el discurso etnográfico como aquellos registros de campo que permiten, como producto de la acción etnográfica y del análisis de los datos, conocer la identidad de una comunidad, de comprender su cultura como un todo y poder verificar cómo enfrenta sus problemas.

La textualidad del discurso etnográfico se caracteriza por la descripción, la narración y el diálogo. La descripción representa la diferenciación y la relación de lo que percibimos en el espacio. En su trama predominan estructuras yuxtapuestas y coordinadas, en las que subyace una lógica sumativa. Los sustantivos para nombrar y clasificar y los adjetivos para añadir los matices diferenciales, adquieren relevancia en estos textos, al mismo tiempo que las conjunciones y palabras que indican ubicación. La estructura narrativa, por su parte, presenta una estructura organizativa temporal. Entre las claves que la identifican se encuentra el uso de verbos y de palabras que indican temporalidad. Y el diálogo responde a un género en el que se alude a una conversación entre dos o más personas gracias a ciertas marcas de puntuación, signos de ortografía y de un estilo directo en el que se apaga la voz del narrador o aparece como la de un testigo de lo que está ocurriendo, cuenta los hechos en primera persona, pero cuando se presenta en tercera persona significa que no interviene ni como actor ni como testigo. (Halliday, 1986; Kaufman y Rodríguez, 1993; Marshall, 1984; Van Dijk, 1980). Todos estos rasgos de *cohesión*, de *textualidad discursiva*, determinan la *progresión temática* del discurso etnográfico que en todos los casos, descripción, narración y diálogo, está centrado en enumerar los rasgos de objetos, personajes y eventos con el fin primordial de ilustrar y hacer visible un fenómeno; en este caso, la actividad cotidiana de las aulas escolares. La *estructura genérica de este tipo de discurso*, por su parte, establece un marco para presentar el inicio, el desarrollo y el cierre de cada evento o acontecimiento.

El discurso etnográfico recoge la descripción de un marco social, la representación de una realidad que emerge del observador por lo que cada descripción revela el mundo descrito y a quien lo describe, es decir, implica necesariamente la intersubjetividad del etnógrafo, esto significa, que da cuenta de la realidad que emerge de quien describe. Sin embargo, los observadores que construyen este tipo de discurso se plantean que deben regirse bajo los principios claves en la etnografía. En este caso,

*La observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que se estudia. Tampoco debe contex-*



*tualizar los datos aislándolos de su contorno natural. Todo esto exige que la información sea recogida en la forma más completa posible (detalles matices y aspectos peculiares sobre lenguaje, vestidos, costumbres, rutinas, etc.)... (Martínez, 1997, p. 50).*

Con base en todas estas consideraciones previas, que nos justifican las posibilidades de este discurso de ilustrar y significar la cultura escolar, anunciamos que el discurso etnográfico que ha sido objeto de nuestro análisis e interpretación, corresponde al inventario de registros etnográficos ubicados en la base de datos con la que cuenta el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela, (sin que contemos los registros fotográficos y de videos). Se trata de más de cincuenta mil registros recolectados en más de sesenta escuelas, durante veinte años de observación por lo que, sin lugar a dudas, es la de mayor validez y rigurosidad documental con que cuenta el país.

Este centro se inicia en 1981 con el proyecto de Talleres de Educación Básica (de donde se origina el nombre TEBAS), en los que realizó una consulta general relacionada con la educación, durante catorce meses, a 240 especialistas de diversas disciplinas, ante 96 participantes. Esta experiencia fue vital para las acciones investigativas que desarrollaría el grupo posteriormente porque le evidenció la profunda ignorancia respecto a lo que sucedía en el interior de las escuelas y las aulas.

A partir de 1984 sus trabajos de investigación en el campo se realizan en cinco escuelas paralelas mediante la metodología de investigación acción. Con este proyecto se probó que efectivamente era posible que los estudiantes, los docentes y la comunidad interactuaran y participaran en la transformación de la escuela generando sentires de pertinencia e identidad.

Después de un tiempo de reflexión sobre ese primer período, se inicia en 1992 una nueva etapa respecto al trabajo de campo, ahora bajo los principios de la etnometodología, con el proyecto *Registro etnográfico de sesenta escuelas Básicas del Distrito Federal y estado Miranda*. Este método significó

para el grupo un vestido histórico y cultural que les permitió aproximarse a la realidad con cierta intencionalidad, pero conscientes de la limitaciones etnocentristas y occidentales de las cuales tampoco escapa este método. Durante este período, la transcripción, la codificación y la conformación de la base de datos se hizo más rigurosa.

Esta actividad realizada por tantos años consecutivos tuvo como resultado la conformación de una especie de hermenéusis colectiva, un campo epistemológico y un lenguaje común; clave, tanto para la calidad de los registros logrados y la conformación de la base de datos como para la cantidad de productos investigativos y teóricos logrados, la gran cosecha del TEBAS.

Sin lugar a dudas el Centro TEBAS es pionero, no sólo en crear una línea de investigación definida en torno a la escuela, también en formular propuestas en el campo educativo pues su trabajo no se ha circunscrito exclusivamente a describir y diagnosticar la educación en Venezuela, también se ha planteado la acción, el compromiso de aportar desde la realidad existencial de la escuela actividades que propicien el cambio y la transformación.

Cuando sabemos que mal tratada ha estado la investigación humanística en Venezuela, y ni decir de la investigación educativa, agradecemos la constitución y permanencia del grupo TEBAS en sí mismo, es nuestro mejor antecedente y ejemplo a emular para no desfallecer en la continuidad que amerita la reflexión, crítica y transformación educativa. Explorar estos registros etnográficos son el mejor tributo que podemos darle, en el sentido de mostrarles que pueden ser infinitas las consultas, los análisis, la focalización de saturación de evidencias, las interpretaciones y las reflexiones que se gestarán de la escuela a partir del legado que le han dejado al país, tanto en lo metodológico, como, en lo relacionado al campo de conocimiento de la Escuela. Así, la crecida base de datos del Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela, en la actualidad, está acopiada en un archivo de compilación de Infobase. A continuación detallamos sus especificaciones:

**Cuadro N° 1**  
Base de datos del grupo TEBAS

| NO | PROYECTOS   | REGISTROS | ESPACIO EN DISCO MB |
|----|---|-----------|---------------------|
| 1  | CIECO. (Centro de integración escuela-comunidad)                    | 1.318     | 1,23                |
| 2  | Comunidades venezolanas   | 14.337    | 3,80                |
| 3  | Evadese   | 68.706    | 12,14               |
| 4  | Eventos Callescuela   | 104       | 0,17                |
| 5  | Interacción constructiva  | 2.820     | 2,61                |
| 6  | MANO  | 417       | 0,41                |
| 7  | PRONOP (Programa Nacional de Orientación, Vocacional y Profesional) | 32.335    | 8,27                |
| 8  | SAED  | 18.848    | 6,24                |
| 9  | SEAM Seguimiento y evaluación                                       | 34.821    | 23,10               |
| 10 | Publicaciones   | 12.833    | 11,84               |



Esta base de datos se encuentra digitalizada con la versión 4.2 del Folio Views y codificada según la hora, el proyecto, el objeto, instrumento, fecha y el investigador, por ejemplo HR1620 PSA EC00008 RE FH26062000 I055 GRZA. La finalidad apunta hacia simplificar la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información, este programa provee a los usuarios de información profesional de una aplicación lista para usar que les permite encontrar respuestas instantáneas desde volúmenes de información libres de formato y sin límite de tamaño. Mantiene a los usuarios en contacto con la estructura general de la información que acceden y con los aciertos particulares que sus búsquedas producen. Estas características hacen sentir manejables los volúmenes masivos de información y ayudan a los usuarios de información profesional a encontrar respuestas rápidas, aun entre cientos de megabytes de información.

Son muchos también los rasgos de la cultura escolar que se hicieron presente, pero fue necesario hacer una amplia selección de aquellos que resultaron más destacados por saturación o por la distancia que se establece entre lo que se proyecta de una escuela. Algunas de estas categorías analíticas fueron: los contenidos que se hacen presentes en la escuela, tipos de estrategias de enseñanza, la evaluación, el tiempo didáctico, la oralidad en el aula, usos de la lengua escrita en la escuela, relaciones de dominación que se evidencian en el aula, relaciones de protección, entre otras. Estas permitieron hacer una segunda reducción de datos adjudicándoles palabras claves que fueron agrupadas en unas categorías que muestran lo que dice este discurso. Todas las podemos agrupar en una gran temática: *la "vida" cotidiana del aula*.

Dentro de la gama de discursos que podemos tomar en cuenta para hacer una exploración como ésta, todos partes constituyentes de la cultura escolar, ninguno estuvo tan cerca de la escuela, del aula particularmente, como el discurso etnográfico. Muy cerca de su cotidianidad, de su vital y a veces trágica existencia. En primer lugar se destacan las anécdotas relacionadas con el *control de la conducta*, con el ejercicio, de un poder, luego se dan algunos ejemplos de *los contenidos* que se abordan en la escuela y cómo se abordan, en un invariable retorno grado tras grado. Tocar los contenidos implicó, a su vez, hacer algunas consideraciones con relación a la evaluación, planificación y ejecución, en este caso, de *proyectos y tiempo didáctico*. Finalmente, se acentúa la descripción de lo que sucede con la *enseñanza del lenguaje* como una de las demandas fundamentales de la escuela.

En cualquier discurso etnográfico es común que nos encontremos con este rasgo de la cultura escolar: *la escuela como espacio de control*. Veamos algunas evidencias empíricas expuestas en el discurso etnográfico que nos ocupa.

D: ¿cómo se hace la evaluación?

A<sub>1</sub>: en silencio.

A<sub>2</sub>: sin copiarse

D: escribe la familia de las palabras... ¿de carro?

A: Carrito

D: acuérdate que tienes que responder porque si no, no pasan y se quedan sin vacaciones.

D: Escribe delante de cada palabra "el" o "la". Estoy escuchando voces.

Los niños lloran, la maestra le dice tú no eres niña...

En el marco de una charla de prevención al delito una maestra comenta: "delincuencia es el que no paga el pasaje de la camioneta, el que bota la basura en un acto delictivo para con la comunidad, es venir a la escuela a perder tiempo, romper el pupitre, delincuencia es venir a la escuela a perder tiempo..."

Son las 8:40 y no es hora ir al baño... como se están fastidiando les voy a pasar unas hojitas...

Deben leer 5 min de tarea en sus casas, sus padres deben estar pendiente... el que no quiere compromiso que no traiga hijos al mundo.

HR0730 PSA EC00048 RE FH23062000 I001 GR3A

La amenaza, el chantaje y el entrenamiento se hacen evidentes y todos sabemos que es un rasgo característico de la escuela la violencia y el disciplinar. Se impone el poder del más fuerte, del otro se espera la obediencia sin la participación de la decisión propia. Paradójicamente se espera del egresado autonomía y la toma de decisiones críticas, la participación democrática y el ejercicio de la libertad, el respeto de las normas bajo la conciencia del ejercicio de su ciudadanía. La mayor de las contradicciones, tristemente repicada por años y en infinidad de escuelas.

En otro orden de ideas, resultó rasgo destacado en esa cotidianidad, el tratamiento que se le da al "conocimiento", denominado como configuración didáctica en la escuela, *contenido*, constituido como el objeto de aprendizaje. Encontramos que la visión que persiste en el aula acerca del conocimiento, no tiene parangón con la revisión que hasta ahora hemos realizado de lo que se supone sustenta a la escuela, es decir, no se puede asegurar que se observa transmisión de cultura, ni de resultados de conocimientos científicos, ni mucho menos conocimientos cotidianos a partir de los cuales se propicien construcciones. Tampoco observamos la presencia de algunos de los conflictos que se plantearon en el discurso teórico respecto al conocimiento escolar (¿científico-explicito, cotidiano-implícito o escolarizado?). *Lo que en realidad prevalece son rituales que repiten, enumeran, copian, dictan, oralizan descifrados.*



Leamos algunos fragmentos y tratemos de inferir cuál es la concepción del conocimiento, de aprendizaje y enseñanza que subyace a esta práctica.

*Copia en la pizarra: Caracas 1 de abril del 2003. Área: Lengua y Literatura. Monosílabos: pan, sol, ser; bisílabos: mesa, aéreo, palo, trisílabos: tomate, pelota, manauere, polisílabos: permanecer, ordenador; sinónimo. Los niños copian en sus cuadernos, la maestra va pasando por los pupitres y va corrigiendo.*

HR0800 PSA EC00016 RE FH06112002 I158 GR2

Hicimos la entrevista mientras ellos terminan la caligrafía. Luego los niños abren su libro Enciclopedia Nueva Guía Caracol, la docente les dice que van a revisar los números primos. La docente copia en el pizarrón: Matemática:  $36|2$   $18|2$   $9|3$   $3|3$  1. La docente les dice que van a descomponer el 36 y coloca el 2 y dice mitad de 36, los niños gritan: 18, la docente: mitad de 18: los niños gritan: 9. La docente: La tercera parte de nueve, los niños gritan: 3. La docente: ¿3 tiene mitad? Los niños gritan ¡no! La docente dice es divisible por su mismo número entonces tenemos 22.  $32=36$  y realiza otro:  $40|2$   $20|2$   $10|2$   $5|5$  1 La docente dice tenemos  $23.5=40$ .

La maestra continúa con la clase y pregunta quienes viven en la litosfera y les pide que saquen el cuaderno y lo lean porque no se acuerda. Ella dice que se lo va a leer para que se recuerden, litosfera es la parte sólida del suelo, arena, atmósfera gaseosa es la parte de la tierra biosfera es donde viven las personas, animales, y las plantas que son seres vivientes.

HR0940 PSE EC00063 RE FH14032001 I055 GR3B

A lo largo de la totalidad de una base de datos tan amplia como la que hemos revisado es impresionante la reducida cantidad de contenidos y la recursividad con la que se repiten a lo largo de los grados. Los mismos “contenidos” aparecen una y otra vez, y lo más preocupante: el cómo se les presentan a los estudiantes, más que como contenidos, como desechos inertes. Lo que observamos fue otra forma de poder que garantiza sólo preservación de la escuela.

En general, las actividades que abordan los diferentes contenidos observados impresionan con un vaciamiento de significados: lo que importa es pasar el “contenido”, repetir y memorizar unos cuantos resultados de la actividad científica que nadie entiende, observándose, además, una intención explícita de “evaluación”, de medición y control, más que de enseñanza, las actividades de mediación quedaron dirimidas. Es decir, que se podría afirmar que a la escuela se va a demostrar lo que ya se “sabe”; no a la construcción ni apropiación de saberes.

Este asunto de *la evaluación* resultó susceptible de análisis porque se encuentra adherido a casi todos los acontecimientos en el aula. Frecuentemente se observa que todas las actividades son para “evaluar”. “Saquen una hojita, contesten cuestionarios, a pasar la lectura, las exposiciones, los exámenes, los controles de aprendizaje de operaciones matemáticas, etc.”. Pretenden la ejercitación, pero son actividades más que de aprendizaje, de evaluación en el sentido de que mide, controla, aprueba y promueve. Las actividades transmisivas y repetitivas se esconden bajo el manto de una pseudo evaluación; se legitiman así, pero, en realidad, son producto de la improvisación, de rituales, para pasar el tiempo, controlar la conducta y sancionar.

Casi en la totalidad de los registros, se observa la ausencia de la pedagogía por proyecto. Lo que sí podemos presenciar son algunas asimilaciones mal formadas. A partir de un tema de interés, en ocasiones se hace una serie de correlación de contenidos forzados. Se cumple con una temática del proyecto que aunque pegado, a veces en la pared, resulta sólo una excusa, pero en realidad continúa subrepticamente la lógica disciplinaria. Sabemos que para que un proyecto sea proyecto, genera un cambio cualitativo en el tiempo didáctico, porque considera los mismos contenidos que se han tocado en otros proyectos y/u otros variados con el propósito de *hacer algo*. A través de la ejecución de una serie de actividades, relacionadas unas con otras, se llega obligatoriamente a la construcción de un producto tangible, relacionado con un tema de interés, un problema de investigación o con la realización de un paseo, vista o celebración. Implica la participación colectiva de todos los actores, permite una visión flexible del tiempo didáctico, las áreas académicas se interrelacionan, se favorece el diálogo y la discusión porque implica reorganizaciones y socialización del conocimiento.

Contrario a todos estos planteamientos, nos encontramos que aunque se planifiquen en las escuelas los proyectos de aprendizajes mensuales o por lapso, en razón de que el currículo nacional plantea que los componentes del currículo se instrumentan en los proyectos, en realidad el *tiempo didáctico* de un turno se agota con un máximo de dos actividades totalmente independientes de proyecto alguno. En la revisión de infinidad de observaciones de aula, no se desarrollan actividades relacionadas con los proyectos. La enseñanza sigue fragmentada, atomizada, dejando una brecha insalvable entre el diseño y la aplicación del currículo.

Finalmente, no podemos dejar por fuera la enseñanza de la lengua escrita, es una temática recurrente en la cultura escolar que queda reflejada en la cotidianidad del aula. Este resulta el contenido más abordado en el tiempo escolar, sin embargo, es evidente la tergiversación que



sufre la lengua escrita en su enseñanza, a pesar de que ha sido una de las misiones más importante que se le ha adjudicado a la escuela desde tiempos remotos: enseñar a leer y escribir, formar lectores y personas que manejen eficientemente la escritura.

Todos los usos sociales de la lengua oral y escrita que se ha desarrollado como una de las construcciones culturales más importantes del ser humano, son desconocidos en la escuela. Lo que prevalece es el silencio, la pobreza de lenguaje y de la comunicación, el registro de grafías y la transcripción mecánica de letras. Pocos ejemplos son suficientes para mostrar las reiteraciones:

*La maestra supervisa a cada alumno y dijo vamos a colocarnos en grupo de tres y colocó en la pizarra: Recorta y pega letras: sapo, mesa, osito, sala, piso, losa.*

*Luego se les ha consignado el abecedario y sílabas. En esta aula está presente un niño en calidad de oyente a quien se le entrega un libro para que realice una copia. Continúa el trabajo grupal la maestra dicta sílabas para que al final los niños digan palabras que contengan las sílabas dictadas, ejemplo.*

D: Ña, ñe, ñi, ño, ñu. A: muñeca

D: Cha, che, chi, cho, chu. A: Chino

D: Ya, ye, yi, yo, yu. A: yuca

D: Fla, fle, fli, flo, flu. A: flema

La maestra explica las palabras que llevan una sola “r” y que suenan / rr/.

D: Lar, ler, lir, lor, lur. A: Labunización (se ríen)

D: Mar, mer, mir, mor, mur. A: Mercurio. Ahora si no estoy perdido...

Los niños estaban realizando una actividad del libro pasito a pasito1.

HR1020 PSA EC00064 RE FH28062000 I101

Quedan claras las exposiciones mecánicas, la aplicación de métodos, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita centradas en la repetición de letras, de sílabas y de palabras sin sentido ni intención comunicativa, atendiendo a los aspectos motores y perceptivos de la escritura en detrimento de los aspectos constructivos y afectivos. A lo largo de los años se asume el conocimiento de la lengua como una acumulación de conceptos lingüísticos, más bien exclusivamente gramaticales sin que tengan influencia en el desarrollo de las competencias y el desempeño de la lengua escrita de los estudiantes.

Esta estrecha síntesis de lo que encontramos en el discurso etnográfico ilustra claramente la vida cotidiana de la escuela y muchas de las características de la cultura escolar que quedan abiertas como objeto de reflexión de

los actores del proceso. Y que de alguna manera se convierten en la materia prima del discurso ensayístico en el que descubriremos otros rasgos característicos de la escuela desde las posibilidades argumentativas e interpretativas que suscitan.

## Discurso ensayístico

En el discurso ensayístico se argumenta, se confrontan disertaciones, opiniones, conocimientos, creencias, valoraciones e ideologías. Se comentan teorías o experiencias vividas, se articulan conceptos, imágenes y participaciones. En consecuencia, este tipo de discurso no sólo nos colabora con la idea de definir la cultura escolar o caracterizarla sino que nos muestra la crítica acerca de la información que se ha elaborado alrededor de ella.

Nos dice Benjamín (2002), con De Nóbrega refiriéndose al ensayo, que éste “No se detiene en la apariencia que constituye la crítica, el “Krion”, la distinción del bien y del mal (el ensayo) traslada toda la potencia crítica hacia el interior, desplaza la “Crisis” al corazón del lenguaje” (Ob. Cit., p. 2). Así, el ensayo resulta un género que trae consigo una consideración sentida, que reacciona ante lo impuesto, con una interpretación distinta e innovadora que hace crítica.

La *cohesión* léxica y gramatical de este tipo de discurso se caracteriza en el uso de palabras que implican relaciones lógicas y conectores argumentativos de causa (porque, ya que, en virtud de, etc.), de certeza (es evidente que, de hecho, está claro que, es incuestionable que, etc.), de condición (en el caso de que, a menos que, según, mientras, etc.), de consecuencia (por consiguiente, por ende, por lo tanto, entonces, etc.) y de oposición (por el contrario, pero, sin embargo, mientras que, etc.); a través de estas marcas se expresan procesos lógicos abstractos durante la *progresión temática* en función de la premisa planteada y los temas o argumentos derivados y comentados. Explica e interpreta las razones y el porqué o el cómo del fenómeno involucrado desde el punto de vista del autor, quien argumenta, defiende y comprueba su planteamiento. En lo que respecta a la *estructura genérica*, el ensayístico por lo general es el género de la libertad, sin embargo, con frecuencia se organiza en tres categorías textuales: una introducción en la que se presenta o identifica el tema, el tópico o la tesis, también se puede plantear una problemática o fijar una posición; un desarrollo en el que se encadenan las ideas separando la opinión del hecho, expone argumento y, por último, cierra con una conclusión. (Halliday, 1986; Kaufman y Rodríguez, 1993; Marshall, 1984; Van Dijk, 1980)

Este tipo de discurso cumple la función primordial de afectar el comportamiento u opinión del lector, persuade y convence. Por tanto, la interpretación de estos tex-

tos implica desentrañar la postura ideológica del autor, sus intereses, los propósitos y las circunstancias en la que produjo la obra. El autor es un partícipe, con su mundo de vida se liga a la escuela, pero, a su vez, la relación escuela-sociedad lo ha constituido a él. De esta manera, la subjetividad immanente al ensayo, trasciende el pensamiento del autor porque cuando el ensayista se pinta a sí mismo también ilustra su realidad socio-cultural y esto sucede por obra y gracia de la condición social del hombre, razón por la cual, cada sujeto es concebido, piensa, siente, actúa, significa y se comunica culturalmente.

El discurso ensayístico que hemos considerado es el de Arnaldo Esté, doctor en filosofía, Director del Centro de Investigaciones Educativas TEBAS de la Universidad Central de Venezuela y Presidente de FUNDATEBAS, institución responsable del Proyecto Educación para la Dignidad para la reforma educativa en Venezuela. Ex-Miembro de la COPRE y del Consejo Nacional de Educación. Las publicaciones que forman parte del corpus son: *Una escuela para la gente y una universidad para Venezuela* (1983), *Los maleducados. De la educación básica a la universidad* (1986), *El aula punitiva* (1999b) y *Migrantes y excluidos* (1999a). A continuación resulta imprescindible reseñar el contenido de estos ensayos, como en una especie de reducción de datos, para que se evidencie cómo la escuela ha sido musa para la crítica y la creación de pensamientos contestatarios.

*Una escuela para la gente y una universidad para Venezuela* (1983) es una edición compilada de tres materiales previos, *Conceptos para la educación básica venezolana* elaborado por encargo del CENAMEC para apoyar el trabajo que esta institución realizaba con los programas instruccionales de Escuela Básica. *Cultura colonial y diversidad*, el cual es parte de ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Filosofía realizado en Bogotá. *Una escuela para la gente. Una universidad para Venezuela*, artículo para la revista Universidad Nuestra. En esta obra se perfilan las principales ideas y categorías conceptuales que él desarrolló posteriormente como tesis fundamental de toda su producción. Define lo que es la cultura occidental y su relación con la cultura europea, haciendo “juegos de cercanía semántica” entre cultura dominante, dominación, conquista y colonización. Esta última, clasificada en tres tipos: colonización de rapiña, agrícola e industrial, todas con diferentes medios, pero con el mismo contenido y estrategias. Al dominarnos, imponiéndonos una cultura que no nos pertenece, perdemos nuestro ser, queda de lado e ilegítimada nuestra cultura, en consecuencia perdemos la dignidad, nos desmerecemos al no darle valor a lo que somos, sino a lo que debemos llegar a ser bajo los criterios impuestos por el poder del colonialismo. En este orden de ideas se presenta a la escuela, ritualizada bajo el manto del poder que utiliza la cultura occidental y el conocimiento legitimado como armas de dominación.

En consecuencia, la escuela, hasta la universidad, es parte de la tesis del autor, cumple una función reproductora y preservadora de la cultura occidental impresa en el país por los procesos colonizadores. De igual forma se confronta en esta obra los principios que determinan una educación basada en la cultura occidental, frente a la cual sustenta como alternativa la etnoeducación. Así, la educación establecida vs la etnoeducación, implica colocar al hombre entre dos aguas: la cultura de la dominación vs la cultura de la resistencia; la homogenización vs la diversidad; su cuerpo escindido en alma y razón vs la corporeidad de un ser integral. En conclusión, en la historia de esta sociedad se ha negado un tipo de ser, en función de que sea otro. Se prefiere la exclusión vs la dignificación de la singularidad humana y colectiva, y en ese marco, el sistema educativo y sus instituciones se constituyen en los encargados de que todo continúe como es, respondiendo a la cultura occidental que les acoge. Algunos de los signos de poder que les permiten preservarse son: la proposición de unos contenidos y conductas determinadas, el sistema de enseñanza, las evaluaciones y las promociones, la determinación de grados y las sanciones, los recursos disciplinarios, los procesos de selección y discriminación, jerarquías, hábitos y decorados.

*Los maleducados. De la educación básica a la universidad* (1986), en este libro también se compilan otra serie de trabajos previos. Parte del planteamiento de que la transformación del sistema educativo debe asumirse como un proceso social, que no se decreta, mucho menos cuando se encuentra enraizado en procesos sociales tan complejos. Venezuela responde a la cultura occidental industrial, la cual tiene una clara intención reproductora de la estructura, el contenido y el propósito colonial. A partir de este planteamiento, el autor significa y precisa el contenido conceptual de una serie de términos que se encuentran dispersos en el texto, que son base para el desarrollo de sus ideas y argumentos, ellos son, a saber:

- *Colonización*: dominio de la cultura occidental sobre los pueblos que somete.
- *Dominación*: poder que se ejerce sobre el ser, negando la subjetividad trayendo como consecuencia la destrucción de la dignidad.
- *Dominio*: ejercicio continuo del poder sobre el otro. Llámese dominio al poder que ejerce una cultura sobre otra.
- *Poder*: relación que se establece entre la fuerza y la propiedad. La reducción del uno sobre el otro que se traduce en la negación de la diversidad y, por lo tanto, en un empobrecimiento del hombre.
- *La cultura*: está producida por la corporeidad en la que habita el alma y la razón y mucho más. La cultura es la relación del hombre consigo mismo y con su entorno ecológico, histórico y social.



- *Cultura de la resistencia*: estado de potencia reprimida.
- *Cultura occidental e industrializada*: instalación de un poder en la estructuración de un sistema de signos y de símbolos, una manera particular de concebir el tiempo y el espacio lejos de lo cotidiano y lo cercano, la organización humana y la relación social.

Nuestra sociedad y, por ende, nuestra educación esta ligada a estos conceptos. Sin embargo, a pesar de los procesos de colonización en los que se nos ha impuesto la cultura occidental industrial y mercantil, nuestra realidad ecológica y cultural no responde a esa realidad. Por tanto, la homogenización de las culturas sólo ha sido posible a través del exterminio de la diversidad, causada por la guerra, o por la comunicación o escolarización de la cultura occidental la cual, insiste, niega la cultura de la diversidad y de la resistencia. Asimismo, defiende la idea de que la diversidad es un derecho, por lo que es necesario liberarnos de algo y para algo, eso es: nos liberamos de la cultura industrializada para la recuperación de nuestra dignidad, ser o recuperar lo que somos, recuperar la integralidad corpórea para encontrar otra forma de percibirnos y de actuar que sea nuestra. En fin, la cultura occidental niega la cultura de la diversidad y de la resistencia, y el sistema educativo, en particular, la escuela es una de las instituciones encargadas de preservar y reproducir esta estructura.

A pesar de estas ideas, de que las escuelas hayan estado al servicio de la colonización, aquí se sugiere que las escuelas pueden transformarse y revertirse en otra dirección: “Una Escuela Alternativa al servicio de nuestro pueblo y al logro de su cultura” (Ob. Cit., p. 41), en este caso veríamos a los centros educativos como centros de producción cultural.

*La escuela debe reivindicar para el joven la historia, la cultura, el ámbito ecológico, el complejo social en el cual él vive, de todo lo cual forma parte y por todo lo cual es constituido. Esa reivindicación debe hacerse sentir integralmente de un pueblo y de un grupo humano que ha sido productor de cultura, que ha acometido empresas, y que él, como integrante de ese pueblo, puede también hacerlo. (Ob. Cit., p. 42)*

Así la escuela permitiría la socialización, la pertenencia, la identificación y la participación a través de la visión de un tiempo y un espacio que tome en cuenta la historia, nuestro ámbito ecológico y complejidad social, la relación escuela comunidad como centro de búsqueda y discusión y el establecimiento de la horizontalidad en la que el maestro queda despojado de poder.

*El aula punitiva* (1999a) además de mostrar las formas de relación social que se suceden en la escuela, hecho que justifica el nombre de esta obra, describe y caracteriza las actividades que se desarrollan en las aulas de clase y concluye un amplio diagnóstico de “la educación” que se “imparte” en las escuelas venezolanas como resultado de estudios referidos en el discurso etnográfico. En el preámbulo de esta obra, única parte en la que predomina el género ensayístico, se precisan algunos elementos teóricos que sirven como referencia para el análisis e interpretación de los datos que constituyen la materia de prima de esta publicación. Se recoge como planteamiento central que el ejercicio de dominio que se observa en la escuela y la ausencia de comunicación, interacción y participación que se imponen como rasgos característicos de la misma, al lado de su existencia meramente administrativa, ilustran el implante colonial del que somos objeto. Es decir, en este libro se profundiza la idea, ya planteada en publicaciones anteriores, de cómo en el salón de clases los alumnos y maestros viven un estado de dominio análogo al que hemos vivido históricamente con los diferentes tipos de colonización; por un lado, el deber de satisfacer al otro, por el otro, la culpa y la conciencia de ser esclavo y el reconocimiento del que es amo, al asumir su condición como propia, como el camino a seguir. Se trata de la compra de una apariencia que lleva como desenlace, una nueva deuda, la diversidad no cultivada por ser vista como deficiencia, lo más grave, el olvido de la propia realización. De esta interpretación de lo que pasa en la escuela emergen las siguientes categorías semánticas: vergüenza, pena, suplicio, culpa y castigo como parte de lo que significa la cultura del dolor y la pedagogía de la sanción, en la que se suprime al otro en cuanto a sujeto, tanto como para eliminar su diversidad cultural. Con base en el desarrollo de esta proposición, el autor expone otra serie de conceptos, (a mi parecer como una especie de salida operativa, con dejo de optimismo, a las determinaciones histórico-culturales impuestas por la occidentalización), que luego sirven de propuestas para la transformación de la educación, éstos son: *Diversidad*, como proceso y condición individual y social que resulta de la integración y convergencia de lo cultural, histórico, social, genético, biológico y ecológico y que al ser reconocida se construye o recupera. *Dignidad*, es concebida como la conciencia de la propia condición de sujeto diverso que se logra en la interacción social. En este proceso, por tanto, resulta fundamental la *cohesión* porque es un efecto de la validación del acervo en el cuerpo. *Cohesión* es la interiorización o adopción, por parte del individuo, del carácter social y, viceversa, el carácter social que adopta la diversidad individual. Este proceso es posible gracias la constitución de subjetividades individuales, a la integración de éstas y a sus expresiones colectivas, para lo cual es imprescindible la *interacción constructiva*. Y la *Interacción construc-*



*tiva* es el proceso mediante el cual se comprende, se conoce y se comunica con base en referentes corpóreos a un “acervo evocable” conformado por niveles biogénético, histórico, social, cultural, ecológico y ambiental que están presentes en la corporeidad integral del sujeto y en la continuidad cultural lograda, a su vez en construcción interactiva.

Desde esta perspectiva, se opone a la dominación, colonización, reproducción, dolor y muerte cultural; el respeto a la diversidad, la dignificación, la cohesión e interacción constructiva, es imperativo tomar en consideración la cultura que trae el sujeto a la escuela, la adquirida en el ambiente familiar y comunitario.

*Migrantes y excluidos* (1999b) constituye la publicación en la que se argumenta con mayor extensión y profundidad la propuesta de un Proyecto Nacional de Cambio Educativo. Producto de las reflexiones suscitadas de los trabajos sobre la Educación en Venezuela, iniciados desde 1978, se inicia la construcción del proyecto en 1992, en 1995 se publica su primera versión en “Educación para la dignidad” y aquí ya se definen con mayor profundidad los cuatro conceptos-propuestas: Dignidad, Cohesión, Interacción constructiva y Pertinencia y a partir de la sistematización del diagnóstico se plantean como proposiciones. Es decir, ante la exclusión, se propone el ejercicio de la dignidad, dignificar a todos los que sean parte; ante la supresión de la dignidad del sujeto por el castigo y el dominio, se propone el respeto a la diversidad, el permiso a la subjetividad, al derecho de ser diferente; ante una existencia totalmente administrativa de la escuela, se propone la interacción constructiva a través de la participación como vía para la realización y creación; ante un manejo ritualizado del saber, al culto, a la escasa pertinencia para el estudiante y la sociedad, se propone la cohesión social y la pertinencia para acercar los referentes inmediatos al acervo de cada quien.

El autor retoma la génesis de este planteamiento, haciéndonos recordar que durante la occidentalización que hemos sufrido, se sucede una violenta transculturización que va desde la relación remota de conquistadores y colonizadores españoles que llegaron a reducir, pacificar, evangelizar, hasta los neocolonizadores que se mantienen, aunque con otros propósitos, ejerciendo la misma relación de poder en nombre de la civilización y la modernización. Estamos en el medio de un nudo cultural: por un lado, nos cuesta zafarnos del discurso de la cultura occidental, porque en él hemos permanecido por una relación de poder que nos ha hecho creer que, aunque no seamos originarios de esa condición, hacia ella debemos avanzar y, por el otro, deberíamos emanciparnos porque ello supondría un progresivo autodescubrimiento y construcción de una subjetividad recuperada. Por supuesto, estos planteamientos

se complejizan si nos ubicamos ahora en nuestra híbrida condición cultural.

Justo en este punto resulta interesante referir la crítica que realiza el autor en esta publicación, relacionada con el clásico concepto *reproducción* de Boudieu, el cual es de uso frecuente en las detracciones que se le hacen a la escuela. Considera, ciertamente, que éste ha sido útil desde una perspectiva cuestionadora, pero ha sido insuficiente, porque si bien la escuela puede considerarse reproductora del diseño puro del sistema escolar, en lo que respecta a su orden racional y a la estructuración del conocimiento, durante la aplicación del diseño entran en juego tantos otros factores que el plan original se resiste, se desvía y se elimina.

En suma, el deterioro de nuestras condiciones económicas y sociales, y el sostenido fenómeno de la *crisis* de nuestra sociedad, tienen razones históricas enclavadas en la conquista, el colonialismo y el imperialismo, todos procesos crueles, sanguinarios y profundamente violentos hacia las condiciones humanas y culturales que dejan, bajo sus lógicas recursivas, heridas insondables en nuestros pueblos. Así lo sostiene Esté (1986), en el discurso ensayístico cuando plantea que uno de los factores estructurales de la crisis de la educación en nuestro país, responde a la manera en que desde la colonia se le concibe, “primero como mensaje evangelizador de fidelidad a la corona y luego, ya moderna, como sistema que dota un mensaje occidentalizador, culturizador y civilizador, también preexistente y anterior al supuesto receptor”. (Esté, 1999a, p. 162).

## LA CULTURA ESCOLAR

Ya vamos en camino y seguimos enumerando rasgos característicos de la cultura escolar. De números anteriores, productos del discurso histórico, ya decíamos que la escuela se ahoga en un eterno balance ministerial de inversión y estadísticas que no se revierten en hechos de calidad y en quimeras que han creído a las reformas curriculares y a las revoluciones salvadoras de la eterna *crisis*. Ahora bien, a partir de los discursos etnográficos y ensayísticos son otras las constantes discursivas. La escuela desde la cotidianidad y desde la argumentación aparece como un espacio de coacción, de poder, de muerte del sujeto, de preservación mecánica de ritos, contenidos y prácticas pedagógicas. En fin la escuela no promueve la autodeterminación, la posibilidad de que cada quien piense con su cabeza, de que respete las ideas y costumbres de otros, de que se propicien consensos y negociaciones. Pues sí, la escuela no debate porque unifica, entrena, aliena, por tanto, no asume la disidencia ni la diversidad como la posibilidad del debate y la concertación para poder convivir juntos. Sin embargo, quedan abiertos intersticios, puertas de fuga o escape... propuest<sup>®</sup>.



Este artículo corresponde a un avance de lo que después conformó la tesis del Doctorado de Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales de la Universidad de Carabobo. Aquí se presenta parte del corpus que fue objeto de interpretación. Los resultados generales, las constantes discursivas que forman parte de la matriz teórica de la escuela puede ser revisada en los archivos de la universidad y en una versión divulgativa próxima a publicar por el centro TEBAS-UCV, titulada "El espejo de la cultura escolar".

#### \* **Elisabel Rubiano Albornoz**

Licenciada en Educación Especial, mención: Dificultades del Aprendizaje. Magíster en Educación, mención: Lectura y Escritura. Doctora en Ciencias Sociales, mención Estudios Culturales. Profesora ordinaria del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

### Bibliografía

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Benjamin, W. (2002). *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Disponible: //a:/benjamin.htm. (Consulta: abril 2006)
- Esté, A. (1983). *Una escuela para la gente y una universidad para Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Esté, A. (1986). *Los maleducados*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Esté, A. (1999a). *El aula punitiva*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Esté, A. (1999b). *Migrantes y excluidos. Dignidad, cohesión, interacción y pertinencia desde la educación*. Caracas: FUNDATEBAS.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman y Rodríguez. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Marshall, N. (1984). Discourse analysis as a guide for informal assessment of comprehension. En *Promoting reading comprehension*. Flood, J. (comp.) IRA.
- Martinez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Van Dijk. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.

# educere

ES

## circulación y visibilidad electrónica

**POR SU EFECTIVA CAPACIDAD DE DIVULGACIÓN INFORMATIVA**

#### EN MÉXICO

La publicación en el área de educación más leída del Repositorio Institucional, REDALYC durante el año 2007, manteniéndose hasta el momento entre las 5 mas consultadas.

#### EN VENEZUELA

La publicación más consultada del REPOSITORIO INSTITUCIONAL SABER-ULA, desde el año 2005 hasta el presente.

35.096 consultas / mes  
1.169 consultas / día



66.613 consultas / mes  
2.220 consultas / día

[www.actualizaciondocente.ula.ve/educere](http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere)