



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN, PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**NOCIONES DE EDUCACIÓN EN LA ESCUELA VENEZOLANA:
PEDAGOGÍA Y SENTIDOS EN EL CONTEXTO
CONTEMPORÁNEO.**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autor: MSc. José Manuel Olivero

Tutor: Dr. Omar Morales Lesseur

Maturín, diciembre de 2021.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATORIN "ANTONIO LIRA ALCALÁ"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MATORIN - ESTADO MONAGAS



**NOCIONES DE EDUCACIÓN EN LA ESCUELA VENEZOLANA: PEDAGOGIA
Y SENTIDOS EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO**

Por: JOSÉ MANUEL OLIVERO

Tesis Doctoral aprobada, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Maturín a los 2 días del mes de diciembre de 2021

Dra. Elba Ramírez
C.I. 8.484.766

Dra. Ana Brito
C.I. 6.720.692

Dr. Néstor García Durán
C.I. 12.082.723

Dra. Delfia de Rodríguez
C.I. 8.369.000

Dr. Omar Morales Lesseur
C.I. 4.356.623

(Tutor-Coordiador)

DEDICATORIA

Al recuerdo de Petra Zurita “MAMA NEGRA LA ABUELA”

Al recuerdo de Nereo “EL VIEJO”

A mis padres, Zunilde Teresa Zurita y José Manuel Olivero Melgar

ESPECIALMENTE A MIS HIJOS, COMPLICES DE CADA RETO INTELLECTUAL QUE ME PLANTEA LA EXISTENCIA: Jesús Alejandro, José Manuel, y Erikarem Del Valle.

RECONOCIMIENTO

A mi hermano Jesús Manuel Olivero Zurita, compañero y maestro incondicional en la construcción de este desafío intelectual.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Dedicatoria.....	iii
Reconocimiento.....	iv
Resumen.....	vii
Introducción.....	1

CAPÍTULO

I	LA INFLUENCIA DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS, DEL PENSAMIENTO CLÁSICO, MODERNO Y CONTEMPORÁNEO, EN LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA.....	13
	Aportes y fundamentos epistemológicos de la educación clásica.....	14
	Aportes y fundamentos epistemológicos de la educación moderna.....	17
	Discursos contemporáneos: ruptura absoluta con la racionalidad de la educación moderna.....	21
II	TRASCENDENCIA DE LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO, EN LA ESCUELA VENEZOLANA.....	30
III	LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA, DE LA INSTRUCCIÓN DE LAS PRIMERAS LETRAS, HASTA LA CONCEPCIÓN DE LA	

EDUCACIÓN BOLIVARIANA.....	51
La Escuela de las Primeras Letras: pensamiento educativo y doctrinario a partir de la pedagogía religiosa cristiana.....	52
Dominio y desplazamiento de la ilustración, sobre la educación imperante de ese momento trascendental en la escuela venezolana.....	60
La Escuela Federal: el comienzo de un nuevo dogmatismo ideologizante en la educación de la escuela venezolana.....	69
La concepción filosófica del paradigma Positivista Técnico-Instrumental en la educación de la escuela venezolana.....	75
El Sistema Activista y la Escuela Nueva: trivialización de la educación, y la implicación de este estereotipo en la escuela venezolana.....	81
La Escuela Básica: reformismo curricular, monopolización y control del saber.....	90
El Sistema Educativo Bolivariano: un contexto para subjetivar, el actuar y pensar del individuo en la escuela venezolana.....	93
 IV PENSAR LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA DESDE EL CONTEXTO CULTURAL CONTEMPORÁNEO.....	 97
La educación de la escuela venezolana que queremos: un lugar para la libertad del individuo en formación.....	111
CRITERIOS PUNTUALES QUE CIERRAN ESTE TEXTO.....	113
REFERENCIAS.....	117
CURRICULUM VITAE.....	125



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN, PROF. ANTONIO LIRA ALCALÁ
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



NOCIONES DE EDUCACIÓN EN LA ESCUELA VENEZOLANA: PEDAGOGÍA Y SENTIDOS EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO.

Autor: MSc. José Manuel Olivero

Tutor: Dr. Omar Morales Lesseur

Fecha: diciembre de 2021.

Resumen

La educación que se instaura en las etapas históricas de la escuela venezolana. Eso es, del modelo educativo de la escuela de primeras letras, hasta el sistema educativo bolivariano, existe una crisis en sus fundamentos filosóficos, la educación, tal y como ha sido pensada y asumida hasta ahora, no es pertinente para educar-formar en el complejo, aleatorio y contingente mundo contemporáneo por tanto, es necesario y perentorio pensar en la posibilidad de constituir e inaugurar una idea de educación que figure sustraída radicalmente de los fundamentos racionales que históricamente han dictaminado dicha expresión de educación en el contexto venezolano. Es por ello que una idea de educación formal pertinente para educar en el mundo de hoy, demanda la insoslayable e imperiosa recontextualización de dicha educación en lo que coexistentemente se vive en la actualidad. El propósito de la tesis es interpelar las fundamentaciones filosóficas que evidencian las inconvenientes nociones de educación en la escuela venezolana. Y, sobre la base de este razonamiento, construir un aporte teórico que resignifique una nueva idea/otra de educación necesaria, en el contexto educativo contemporáneo venezolano. El abordaje metodológico se definió como una investigación de carácter documental con la ayuda de un estudio - investigativo de desarrollo teórico fundamentada en una mirada hermenéutica. Es necesario pensar y asumir la educación como figura sustraída radicalmente de la lógica pedagógica de índole racionalizadora, de ese logos pedagógico que hace de la educación un acto prescriptivo que utiliza como mecanismo racionalista de subjetivación el discurso pedagógico y la reduce a inconveniente relación de inculcación. La apuesta de una nueva idea de educación centrada fundamentalmente en la práctica de libertad que refleje el encuentro con el otro a través del diálogo, una educación que se recontextualice permanentemente.

Descriptores: educación, escuela, pedagogía, positivismo, discurso pedagógico.

Soy optimista porque creo que las propuestas, la creación y las ideas existen y tienen poder. Si se tiene una idea, hay que expresarla y trabajar a favor de ella. Que ocurra finalmente lo que uno desea, en cambio, es algo que no puedo asegurar.

Alain Badiou.

Introducción

El presente texto recoge lo que puede ser entendido como la arquitectura del corpus tesis en el que, se evidencian los resultados de la producción doctoral, El objeto abordado es un tema investigativo asociado a la educación venezolana, concretamente y principalmente sobre las nociones educativas que se instalaron en el devenir histórico de la escuela venezolana. Desde la colonia y, sobre manera a partir; de la educación de la escuela de primeras letras hasta la educación de la escuela bolivariana, así como también, las influencias de los pensamientos clásicos, modernos, contemporáneos y la pedagogización de la educación.

El autor de esta tesis significa, enfatiza y clarifica que la educación que se establece en las etapas de la escuela venezolana en ellas existen y persisten dificultades en algunos de sus fundamentos educativos, entre ellos se destacan los fundamentos filosóficos. A lo que, ha sido frecuente lo disciplinante, lo adoctrinante, lo ideologizante, lo subjetivador, lo controlador, lo racionalizador, lo dogmático, lo normalizador, y la subordinación. Desde este orden, se trae a colación la ineludible y necesaria interrogante para la reflexión. ¿Será que estas concepciones filosóficas y teorías pedagógicas tienen aún cabida en esta segunda década del siglo XXI como prácticas educativas pertinentes en la escuela venezolana?

Al darle vigorosamente sentido a esta temática se está obligado a entender que evidentemente son cuantiosos los procesos de cambios y transformaciones que se están desarrollando en el contexto cultural epocal actual y que demandan de nuevas exigencias por la presencia de nuevas realidades, por lo tanto es posible afirmar, que esta racionalidad educativa está atrapada con las fuerza históricas viejas, de manera que para darle sentido común sine qua nom debe de conectarse con las fuerzas históricas que están ocurriendo en el mundo actual que de alguna u otra manera se enfrentan y se contraponen a las costumbres y prácticas del pasado; al respecto Deleuze (1995) expresa:

Nunca encontraremos el sentido de algo (fenómeno humano, biológico o incluso físico), si no sabemos cuál es la fuerza que se apropia de las cosas, que la explota, que se apodera de ella o se expresa en ella. Un fenómeno no es una apariencia ni tampoco una aparición, sino un signo, un síntoma que encuentra su sentido en una fuerza actual. (p. 10)

Desde este punto de vista no son procedentes estas corrientes de pensamientos que nutren esta concepción. No obstante, el signo en cuestión, tiene que desembocar o transitar; en otra mirada distinta como práctica de libertad, alteridad, dialogicidad, diversidad y pluralidad. Frente a eso, el autor de la tesis aclara que la intención investigativa se aleja de todo estilo de dominación paradigmática. Y se refiere al discurso hegemónico de educación. A ese, concepto que representa al contrato social moderno que tiene como visión una sola dimensión de la sociedad. A partir de estas primicias, surge la idea de recontextualizar estas nociones instaladas en educación de la escuela venezolana es decir; ir en contra de los poderes epistemológicos y metodológicos ya constituidos. Así pues, que la tarea fundamental es “doblegar el pensamiento instalado que dan seguridad de la verdad” (Parra G.), a través de mecanismos de disciplinamiento, adoctrinamiento, y dogmatismo, que codifican al sujeto; y a la vez, lo

prefiguran y lo predefinen, una de las muestras más emblemática y visible de estas corrientes de pensamientos es la idea de la racionalidad técnico – instrumental fundamentada en la razón que no explica ni libera a la realidad socioeducativa. He allí la cortadura, rompimiento y confrontación del autor de esta tesis con estas estructuras canónicas, que están atravesadas por lógicas reduccionista representadas en la ciencia moderna racional objetivistas que se expresa fundamentalmente por medio del método científico que no da posibilidad alguna para comprender las mutaciones que se dan inesperadamente en el mundo actual que estamos viviendo, es por ello la importancia del replanteamiento de la educación en la escuela venezolana, para resignificarla y darle sentido con lo que ocurre en el mundo contemporáneo. Ante lo expuesto afloran las siguientes interrogantes ¿La educación de la escuela venezolana contemporánea estará en sintonía con los cambios vertiginosos que se están efectuando en esta civilización del presente? ¿Cuál será la manera o forma de pensar la educación de la escuela venezolana en esta época de cambios? Sin embargo, es conveniente aclarar que la intencionalidad del autor de esta tesis doctoral no es responder tajante y abiertamente dichas preguntas de manera que en las líneas que a continuación se desarrollan, parten más bien de una reflexión profunda entorno la pedagogía, positivista, didáctica funcionalista. Que son parte del debate que propiciado, porque indiscutiblemente existe una problemática que se hace necesaria desnudarla. Así que, bien vale la pena recordar que el mentado paradigma es hijo predilecto de la ciencia moderna, y se ha bautizado y apellidado de diferentes maneras como el gran paradigma moderno occidental racionalista, orden técnico racional, razón técnico instrumental, y/o contrato social moderno, ahora lo que si es cierto es que la escuela venezolana acepto y sigue aceptando al método científico como verdad única para producir conocimientos ya que en él está encarnada la sojuzgación del pensamiento: “El paradigma instaure las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone

los discursos y/o las teorías, organiza la organización de los mismos y genera la generación o la regeneración” (Morin, 1999, p. 26). Con lo expresado, el autor de la tesis demuestra que hoy por hoy la educación de la escuela venezolana debe deslastrarse de este modelo que no tiene capacidad en la educación de la segunda década de este siglo XXI en el sentido de que no produce saberes sino que por el contrario impone pseudo saberes. Esto indica que tienen que haber otros escenarios de transformación en la educación venezolana y, que desde la escuela se asuma a la complejidad educativa como un quiebre rotundo con esa óptica de una educación desde un punto de vista único y fijo, la intención es el de no casarse con conceptos ya pre-elaborados, pre-establecidos y pre-definidos, menos adoptar posiciones que desencadenen en lo “obvio” (Lanz, 2005, p. 423). Pensar la educación hoy implica romper, “Con la ambición de encontrar un punto de vista único y fijo” (Bachelard, 1993, p.14) lo planteado por el autor Gaston Bachelard desemboca en lo que ha sido históricamente esas nociones educación de ese marco no escapa por supuesto la educación de la escuela Venezolana. ¿Por qué? porque la educación de escuela venezolana está marcada por un orden que lo implanta el poder a través de sus distintos mecanismos de disciplinamiento como es la imposición política representada en la autoridad y el deber ser, que a través de un aparato llamado escuela se utilizan acciones educativas obligantes para tener como producto una educación netamente hegemónica y por ende un pensamiento simplista. ¿Qué dice esto? Sencillamente dice que la escuela no piensa, de tal manera, que esto conllevaría a aspirar con mayúscula un pensamiento otro de la educación; que es la que corresponde en el presente con una mirada constituyente y no constituida que se identifica con la diversidad de opiniones que bien pudieran contribuir a la transformación del pensamiento educativo venezolano del presente. Así que, el desafío no es al sedentarismo de lo mismo, y lo mismo, sino al nomadismo que está abierto a la aventura de lo nuevo.

Por consiguiente, el propósito de la investigación es interpelar las fundamentaciones filosóficas que evidencian las inconvenientes nociones de educación en la escuela venezolana. Y, sobre la base de este razonamiento, construir un aporte teórico que resignifique una nueva idea/otra de educación necesaria, en el contexto educativo contemporáneo venezolano, en este sentido el propósito conduce a los siguientes ejes temáticos:

- ❖ Interpretar las nociones de educación, teorías y pilares epistemológicos que influenciaron algunos teóricos en la educación clásica - moderna y el rompimiento de intelectuales contemporáneos con estos aportes.
- ❖ Analizar las repercusiones de la pedagogización de la educación, sus discursos y perspectivas en la educación de la escuela venezolana.
- ❖ Interpelar las corrientes filosóficas y pedagógicas que orientan la visión de educación en Venezuela desde los tiempos pretéritos de la colonia, hasta la concepción de la educación bolivariana.
- ❖ Reflexionar sobre una nueva/otra educación apropiada, ajustada a los cambios y alteraciones que continuamente brotan en el contexto cultural contemporáneo de la escuela venezolana.

En concordancia con lo expresado por el autor de esta tesis, se procede a la activación de un accionar investigativo, donde se realizó, y asumió una investigación de carácter documental. Y, de acuerdo al

Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012) señala que:

Se entiende por investigación documental, el estudio de problemas con el propósito de aplicar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor (p.20)

Así mismo se recurrió a la ayuda de un estudio de desarrollo teórico¹, fundamentada en una mirada hermenéutica que se basa principalmente en la importancia que tiene. “la revinculación del sentido de la verdad” (Gadamer en Petit, 2018: p.7). O sea, en el proyecto filosófico Gadameriano, la comunicación y el dialogo a través de los textos o medios impresos es primordial porque representan el encuentro con el otro, cuyo proceso permite comprender y dejar traslucir la realidad tal cual como es, pero además esta teoría le da suma importancia a lo que es la historia y la tradición para percibir el verdadero significado de la interpretación. Al respecto plantea Petit (ibídem)

El lenguaje es el elemento central de la interpretación y la comprensión. La verdad histórica (que es la que interesa aquí) se puede obtener por medio de esa comprensión/interpretación (verdad hermenéutica) es lo que Gadamer llama una fusión de horizontes (p.7)

¹ “Los estudios de desarrollo teóricos pueden ser: presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de la información empírica y teorías existentes” (Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales, Ibídem: p.20)

Desde estas ideas perspectivasca Gadameriana hay una fusión de horizontes² de distintas producciones discursivas, de textos y documentos de primera mano relacionada con las expresiones de educación que se dan cita en el devenir del tiempo (episteme clásica, moderna y contemporánea). Por lo tanto el autor de la tesis destaca que el distinguido pensador francés, Alain Touraine, en una de sus más reputadas e impactantes obras, titulada con la gran pregunta ¿podremos vivir juntos?: iguales y diferentes, ha hecho una afirmación, una especie de recordatorio relacionado con las funciones esenciales de la escuela en su papel de escenario educativo formal, con la cual estamos plenamente de acuerdo, al respecto dice Touraine (1997); “Esta [la escuela] no tiene únicamente una función de instrucción; también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual” (p. 281).

¿Por qué el autor de la tesis esta cien por ciento de acuerdo con la afirmación que contiene la cita anterior, por dos razones contundentes; primero porque es innegable y, segundo, porque si la escuela desde siempre hubiese actuado de acuerdo a eso que recuerda el autor francés, hace mucho tiempo que los horizontes de la educación fuesen otros. La misma fuese posiblemente una educación atravesada por el concepto de dignidad y no por el de perversidad que la ha dictaminado siempre, ese concepto que siempre la ha entrampado, y aún la entrampa, en mera correspondencia a intereses de poder y la sustrae de las honrosas demandas formativas de la

² Es una amalgama de horizontes que se fusionan constantemente. Dicha fusión de horizontes, entendiendo como horizonte al contexto histórico-cultural (con todo lo que esto puede representar o sugerir) dentro del cual tiene sentido nuestra existencia, es donde nos hallamos como sujetos históricos. Y en la cual también se mueven nuestras vidas. Así, nosotros nos movemos gracias a esos procesos que intentamos comprender. La contingencia es lo que nos hace ser lo que somos. Al comprender esto nos comprendemos históricamente. Gadamer lo considera a manera de una pluralidad porque se da en tres momentos (pasado presente-futuro). Y como hemos dicho comienza desde esa tentativa de captar, interpretar y comprender el pasado desde el presente con miras al futuro, y por ende se fusionan en un horizonte común. Véase: Petit, David. (2018) La hermenéutica de Gadamer como fundamento teórico – filosófico de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. *Revista de la academia*. Volumen 25 (p. 6-23)

humanidad. Es posible que fuese una educación dialógica y auténticamente democrática; y no espacio pedagógico pseudodemocrático, de mera inculcación subjetivadora. Un escenario de bienvenida al pensamiento singular y libre, libre de límites coaccionadores, manipuladores, determinadores, subordinadores de la conciencia. Es posible, en fin, que fuese una educación en la que esa virtuosa palabra con la que se nombra, es decir educación, hubiese conservado su autenticidad, su honrosa intencionalidad de benevolencia y dignidad humana y no se hubiese desvirtuado y trivializado en eso que toda su vida ha sido; insidiosa, suspicaz, tendenciosa y no bien intencionada relación disciplinaria de saber-poder, por no decir imposición disciplinaria de saber-poder, que es lo que realmente representa lo que históricamente se ha asumido como educación. Porque si se piensa bien lo que allí ocurre realmente, se puede aseverar que no es procedente calificar esa acción como relación. Porque relación es una palabra que se funda en la reciprocidad lingüística, en intercambio de palabra; implica diálogo, intercambio, encuentro y desencuentro, reconocimiento mutuo de otredad. No puede ser entendido como relación un acto, como el pedagógico³, en el que lo que ocurre es la imposición simbólica, simulada, de un discurso supuestamente ideal, un acto fundado en la lógica de inculcación- asimilación, un acto en el que los que participan.

La pedagogía racionalizadora que sustenta la educación es antónima a todo ello, a relación educativa político-dialógica, porque representa una lógica subordinadora y/o determinista, desde la cual se intenta reducir la conciencia y la vida a sacralizadas y tendenciosas verdades discursivas, esas que encarnan el discurso pedagógico. Dicha lógica pedagógica hace que lo que se entiende como discurso pedagógico, en lugar de ser un procedimiento gramatical emancipatorio, determinante en la consecución de pensamiento y de vida singular y sin coacción, sea contrariamente un procedimiento auténticamente disciplinario, de poder-control, cuya intención

³El acto pedagógico de lógica racionalizadora.

es la coacción, la subordinación del pensamiento y la vida, la constitución de hombres-sujetos, sujetos a una supuesta verdad ideal, la verdad oficial.

Estratégicamente, la lógica pedagógica racionalizadora, esa que históricamente ha sido de gran valor de utilidad para los intereses de los dominantes sectores oficiales, pone a actuar el discurso pedagógico como procedimiento desdeñoso y prejuicioso, hace que el mismo, sustentado en el disciplinario principio de clasificación, actúe apegado a la dicotomía de lo prohibido y de lo permitido, de lo verdadero y lo falso, dicotomía asumida estratégicamente para colar álgidamente el veneno de la tendenciosidad. Por ejemplo, si la oficialidad es burguesa, lo que se asume como principios burgueses representarían los principios innegablemente permitidos y verdaderos, mientras que en la otra ala de la dicotomía, en la de lo prohibido y lo falso, figuraría la presencia de todo principio contrapuesto a los intereses ideológicos de la oficialidad capitalista. Esto no es para nada distinto, cuando la oficialidad es de índole, por ejemplo, socialista.

La asunción de la racionalidad pedagógica de lógica en cuestión, por su sentido racionalizador, por actuar en correspondencia al régimen de verdad dominante, por su tentativa determinista y subordinadora, determina la desvirtualización de la educación en el escenario del sistema educativo ¿Por qué?, porque la educación tiene que ver con la posibilidad de experiencia, con garantizar espacio a la singularidad del pensamiento y la sensibilidad, con la afirmación de la personalidad de los individuos. Todo lo cual es imposibilitado en la escuela por la lógica pedagógica que actúa la educación. Hay una interesante consideración de Walter Kohan que permite apreciar una clara distinción entre la educación y la pedagogía, afirma Kohan (2008); “si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento; la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay pensar y, al contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar. Hay educación excepcionalmente cuando se interrumpe la lógica de la

pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. (p. 142). La pedagogía en cuestión encallejona la educación hacia los inconvenientes senderos de la imposición. Amparada en el categórico imperativo racional “deber ser”, dicha lógica induce a pensar “lo que hay que pensar”, es decir, lo que el sistema educativo oficial dictamina como materia de pensamiento y como modo de ser pensado. Ello ahoga toda posibilidad de singularidad y experiencia humana, toda posibilidad de formación y, por tanto, de educación. Porque sin singularidad y experiencia no hay formación y sin formación no hay educación. Con sobrada razón ha afirmado Aguilar (2010), “No habrá refundación ni renovación verdadera en la escuela si no cambian los fundamentos esenciales sobre los cuales ha sido construida la teoría y praxis educativa de los últimos siglos” (p. 290). Lo que determina el modo de desempeño -pertinente o no- de la educación, son los fundamentos racionales que la dictaminan; porque son estos los que, al fin de cuentas, la actúan y pautan, regulan su ontología, su ser, su modo de ser⁴. Entonces pensar en la posibilidad de una nueva idea de educación implica; primero la renovación o anulación de esos fundamentos racionales y conceptuales que habitualmente la han soportado y actuado -y que aún la soportan y la actúan- luego la gestación y apertura de una nueva/otra racionalidad que posibilite genealógicamente la emergencia de un nuevo origen de fundamentos filosóficos de la educación en la escuela venezolana; y decir un nuevo origen, implica el devenir de una fundamentación novedosa de lo que ha venido siendo; el gran desafío que hoy tenemos es hacer que haya una esperanza, un renacer que implica emerger, devenir, surgir de un modo o carácter absolutamente distinto al modo que ha poseído y posee, relativo a la necesidad de recontextualizar estas nociones de educación; de sintonizarla,

⁴No podemos aspirar una educación sin austeridad, sin arbitrariedades, sin imposición, sin determinación, sin subordinación, sin subjetivación, sin relaciones de poder-saber mientras la misma esté sustentada en fundamentos racionales afines a una razón tan arbitraria, impositora, imperativa y determinadora como la razón categórica. Necesario es abandonar dichos fundamentos y pensar en nuevos/otros que posibiliten una educación que tenga pertinencia, que se corresponda, con el mundo que se vive.

hacerla concurrente, recurrente e implícita a la vida, a lo que en el mundo se está viviendo en el presente histórico coyuntural -el presente nuestro o cualquier presente-, la importancia esencial de pensar y asumir una idea de educación que figure estrechamente contextualizada en el mundo de lo que se vive, estriba en que lo mismo representa un camino expedito para sustraer dicha expresión de educación de los dominios del inconveniente pensamiento metafísico y de la, igualmente inconveniente, lógica pedagógica racionalizadora, esa lógica que ha encasillado a la educación a lo largo de su historia en la perpetua pretensión -digamos antivitalista⁵- de educar-formar utilizando como referente “ideal” milenarias “verdades” que en torno al ser del hombre han sido sacralizadas e inmutadas, como por ejemplo, la verdad kantiana y cartesiana, en la que la idea de hombre es asumida en términos de sujeto trascendental. ¿Por qué?, porque la tentativa de la escuela ya no sería reducir a los individuos, matar su singularidad de pensamiento y de vida para reducirlos a la figura de sujeto pedagógico, sujeto prefigurado, sujeto constituido a base de prescripciones, de códigos prescritos e inculcados imperativamente en la conciencia de los mismos. “la disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder⁶ que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (Foucault, 2002: p. 199) Al analizar las consideraciones Foucaultiana, se ratifica y se evidencia claramente sobre el dominio de sectores poderosos o autoridades en el empeño de aminorar, achicar y sujetar a las personas o

⁵Entiéndase esta expresión como desdén por parte de la educación de lo que en lo coyunturalmente presente se vive en el mundo existencial, ello por su apego a supuestas verdades racionalistas, e ideales.

⁶ En sus investigaciones Foucault, explica magistralmente cómo actúa el poder sobre los cuerpos: Cuerpo como objeto y blanco de poder (...) al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece que responde (...) teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable al cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Los famosos autómatas, por su parte, no eran únicamente una manera de ilustrar el organismo; eran también unos muñecos políticos, unos modelos reducidos al poder. Para ampliar la información véase: Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos aire: Siglo XXI editores. (p. 225).

cuerpos como metafóricamente lo hace en su afirmación, es decir que a través de estos mecanismos los individuos son inducidos por la manipulación para favorecer a intereses dominantes y la educación no es la excepción, ella siempre ha sido objeto del poder en lo que respecta a las prácticas de control y disciplinamiento por medio de la norma, el ritualismo y los dispositivos de control.

El producto de la presente investigación quedó organizado, por la siguiente estructura capitular:

Capítulo I: denominado LA INFLUENCIA DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS, DEL PENSAMIENTO CLÁSICO, MODERNO Y CONTEMPORÁNEO, EN LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA. El primer capítulo se dirige al estudio de las perspectivas que en relación a la educación se asumen en los discursos y pensamientos clásico, moderno y contemporáneo.

Capítulo II: LA TRASCENDENCIA DE LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO, EN LA ESCUELA VENEZOLANA, En el segundo se interpela lo relacionado a la pedagogización de la educación y sus implicaciones; dentro de ellas la noción de discurso pedagógico y la lógica pedagógica que asiste a la educación formal.

Capítulo III: LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA, DE LA INSTRUCCIÓN DE LAS PRIMERAS LETRAS, HASTA LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA. En este tercer capítulo nos dedicamos a reflexionar la influencia que en la educación formal venezolana fueron teniendo sucesivamente las distintas expresiones de educación que a partir de la época clásica emergen en el mayor de los casos en el contexto territorial europeo y que luego se expanden a gran parte del resto del mundo.

Capítulo: IV PENSAR LA EDUCACIÓN DESDE EL CONTEXTO CULTURAL CONTEMPORÁNEO, en el cuarto, y último, nos ocupamos de la constitución y argumentación de nuestra propuesta teórica.

CAPITULO I

INFLUENCIA DE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS DEL PENSAMIENTO CLÁSICO, MODERNO Y CONTEMPORÁNEO, EN LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA

La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio.

Michel Foucault.

En este capítulo el autor de la tesis analiza aspectos medulares que son claves para el debate de lo que ha sido el devenir histórico de las distintas expresiones de la educación siempre apoyadas y reguardadas por la escuela en sus variadas etapas históricas, correspondiendo así mismo a los distintos tipos de dominios que imperaron en tiempos cronológicos específicos, y que bien precisa en las líneas que siguen, desde esta perspectiva se analizan las principales corrientes del pensamientos y nociones educativas que se realizan desde diferentes perspectivas interpretándose importantes aportes de las diversas teorías existentes acerca de la educación y la pedagogía clásica, moderna, y contemporánea.

De igual modo, el autor de la tesis afirma sin ninguna dificultad en el preludio de esta discusión; que la educación siempre ha tenido una atadura umbilical con la episteme dominante. Es por esta razón, que recurre a la genial afirmación de Michel Foucault que los escritores venezolanos Valerio y Moreno (2012), parafrasean en uno de los pasajes de su texto titulado los tiempos y espacios de la escuela venezolana, de la instrucción de primeras letras a la escuela bolivariana.

En los estudios arqueológicos y genealógicos de Foucault establece tres grandes momentos epistémicos, la primera la define como la episteme clásica, la segunda es la episteme moderna y asoma algunos aportes sobre la emergencia de la modernidad y el surgimiento de una nueva episteme que se puede denominar como posmoderna (p.19).

Estos tres grandes momentos que simboliza la cita, cada uno de ellos; a excepción del último han estado sustentados en una racionalidad específica de pensamiento y de vida y, en razón a ello ha tenido en particular el pensamiento educativo para controlar, disciplinar y subjetivar al individuo a través de una lógica educativa que se instala como normativa por medio de los dispositivos discursivos que estructuran los principios fundamentales que se dan en cada episteme⁷ predominante.

Aportes y fundamentos epistemológicos de la educación clásica

Abordar la noción de educación clásicamente es reconocer el fuerte impulso que ella tuvo en esta época con la ayuda de los numerosos aportes teóricos por parte; de sus máximos representantes o también llamados autores clásicos de la educación y la pedagogía como: “Platón y Comenio, (Rojas, 2002: p. 225). Ellos contribuyeron a la gestación de ideas como: sistema educativo clásico, la escuela clásica y por ende la educación clásica.

⁷ En sus investigaciones Valerio y Moreno aclaran extraordinariamente la definición de episteme: esta noción remite; “(...) a la estructura subyacente y, con ello, inconsciente, que delimita el campo del conocimiento, los modos como los objetos son percibidos, agrupados, definidos. La episteme no es una creación humana; es más bien el «lugar» en el cual el hombre queda instalado y desde el cual conoce y actúa de acuerdo con las resultantes reglas estructurales de la episteme. (...) No puede hablarse de continuidad entre diversas epistemes y por ello no puede hablarse tampoco de una historia de epistemes. De hecho, no hay tampoco continuidad o, en todo caso, progreso histórico dentro de una episteme

Ahora bien, todo lo anterior lleva a al autor de la tesis a formular las siguientes incógnitas ¿Cuáles fueron los principios fundamentales de la educación en la episteme clásica? ¿Cuál fue la concepción dominante durante la permanencia de la episteme clásica?

Como punto de partida el autor de la tesis se adentra en la disputa y puntualiza minuciosamente los elementos más representativos de la visión dominante de la educación en el momento clásico interpelando las disposiciones que existían para la educabilidad ¿cómo se educaba? ¿Para qué se educaba? ¿Qué se les enseñaba a los individuos? ¿Cómo se facilitaba la producción del saber? Seguramente lo primero que pasaría fugazmente por el pensamiento es la común concepción de cómo se proporcionaba en este contexto la enseñanza, la instrucción, el adoctrinamiento, la educación y la formación.

La dinámica y ordenamiento de estos elementos de enseñanzas toman distancia con respecto a otros momentos epistémicos, este tiene un margen distinto de la educación y la pedagogía, en comparación con las normativas o principios determinados en la escuela moderna por cierto el autor de la tesis las trata en las líneas ulteriormente a este segmento. Con base a lo expuesto por el creador de esta tesis, es valioso e interesante yuxtaponer el planteamiento con la irónica subtitulación del texto ¿podremos vivir juntos? Iguales o diferentes. “De un sistema de educación al otro” (Touraine, Ob.Cit: p.274) en esta afirmación queda claramente demostradas las desemejanzas existentes de ambos sistemas y que es uno de los intereses centrales en esta sección para una mejor comprensión del estudio en referencia.

Es por eso el insistente empeño por la distinción entorno a este modelo educativo para demostrar de modo claro y expreso que la expresión de la educación en la episteme constaba con unas características únicas

puesto que, se fundamentó en el ideal de paideia⁸ que ofrecía una enseñanza completa de la persona por este motivo, “se observa que el manejo del concepto educación en los clásicos se plantea como un problema humano referido a la formación” (Rojas, Ob.Cit: p. 225). Lo reseñado dibuja con mucha claridad que la tarea fundamental de esta educación era que los niños y adolescentes adquirieran aprendizajes desde los principios morales con capacidad de actuar con los buenos modales, las buenas costumbres y la idea del bien –decente, honrado, honesto, recto, puro, decoroso-, entrelazados con el conocimiento y la sabiduría para producir en ellos una madurez intelectual bien rigurosa –culto, sabio pensador, literario, pensador-, era además una educación sensibilizadora que se alimentaba con lo cultural que estaba dirigida a nutrir la espiritualidad del hombre en lo ético, lo estético, lo artístico y las artes esto es, “una educación integral en todos los sentidos y a todos los niveles, arte, gimnasia, poesía, ética, oratoria, música” (González, 2010: p. 9).

Por el momento, es compartible las formulaciones precisas y claras hechas por Platón y los clásicos de la educación en general como también la de este autor mexicano; visto que hay unas tendencias y estilos de enseñanzas en la integralidad educativa. Y como ya se ha dicho la educación clásica aportaba e infundía los valores universales, y la modalidad de su práctica se reducía específicamente a la autodeterminación territorial de cada país debido a lo cual; se valían en la voluntad que gozaban nacionalmente

⁸ Conveniente aclarar acá el proceso evolutivo y argumentaciones sobre la visión de la Paideia. (Siglo IV A.C) en Platón como en otros autores de la antigüedad clásica, se encuentra el termino paideia, “concebido como el concepto amplio sobre el problema de la educación o proceso integral de la educación en los griegos, relacionados estrechamente con el de *areté* (virtud) en el sentido de disposiciones o excelencias de orden intelectual, moral y físico. Esto es, la educación abarca tanto el cultivo del cuerpo (perfección) como del alma (belleza) en su aceptación más general sobre la formación del hombre”. (En el siglo V A.C) se simbolizó como la crianza de los niños”. (Siglo VIII A.C) con Homero Significaba “excelencia, perfección o virtud”. “En griego παιδεία, "educación" o "formación", a su vez de παῖς, país, "niño") era, para los antiguos griegos, el proceso de crianza de los niños, entendida como la transmisión de valores (saber ser) y saberes técnicos (saber hacer) inherentes a la sociedad”.

para transmitir estas cualidades como bien lo demuestra Touraine A. (Ob.Cit):

Esta concepción clásica corresponde claramente a la sociedad nacional, que desempeña entonces un papel central e identifica una nación particular con valores universales (p. 276)

Tendenciosamente la escuela clásica mediante la implementación de la educación fabrica individuos unificados y se convierte en el ambiente simbólico por excelencia para disciplinar, subjetivar, normalizar a los niños, adolescente y adultos a través de los principios ideales como la moral y la razón que al ser inculcados en las conciencias el actuar y el pensar son condicionados y ya están sujetos a estos principios es decir; que la formación y el conocimiento que se implementa mediante la “pedagogía normalista” son reducidos al régimen imperativo categórico deber ser que es sacar al hombre de su naturaleza humana y convertirlo en un ser idealizado –racional-.

Aportes y fundamentos epistemológicos de la educación moderna

El pensamiento moderno de la educación se sustenta en los principios conceptuales que sirven de fundamento a la modernidad, a eso que Michel Foucault ha entendido acertadamente como episteme moderna, y que conjuga una serie de imperativos de pensamiento y de vida que responden a los dictámenes de la “razón categórica” (Balaguera, E.) u absolutista. En tal sentido, la idea moderna de educación se erige sobre la base de una tentativa fundamental; la de constituir al hombre de acuerdo a tales principios

y fundamentos. Es por ello que Juárez (Ob.Cit) ha afirmado que “todo lo que hoy se conoce y comprende como educación para la ciudadanía o educación democrática, tiene su fuente explicativa en la modernidad” (p.86). Es decir en corta expresión; la modernidad implica un orden de vida y pensamiento predeterminado, un orden concebido de acuerdo a la lógica del pensamiento cartesiano⁹, un orden en el que la educación es entendida y asumida como medio para constituir al hombre y la sociedad de acuerdo a los límites preestablecidos en y por dicho orden; es esto último lo que podemos entender como educación moderna, una educación que actúa en base a un discurso pedagógico apriorístico, un discurso pedagógico en el que figuran representados, respectivamente, la idea de sujeto y la idea de sociedad modernos. Hay una definición muy transparente y concisa que permite tener una visión clara en torno al significado de la noción de modernidad, a través de la cual se afirma que “Hablar de modernidad significa remitirnos a un orden que, desde fines del siglo XVIII hasta acá, ha estado rigiendo y modelando nuestras formas de pensar, hablar, escribir y actuar” (Becerra, 2004: p. 231). Si se interpreta meticulosamente este planteamiento de la autora monaguense, es posible entender la modernidad como un orden discursivo institucional que se pone en circulación en escenarios

⁹ Dice el escritor de esta tesis que de acuerdo a la verdad del pensamiento cartesiano porque el orden moderno, la idea de hombre y de sociedad modernos, representan figuras absolutamente abstractas, resultantes de pura idealidad, radicalmente ajenas a toda materialidad, a toda experiencia de vida. El orden moderno, y todo lo que lo implica, se sustenta en los postulados de la filosofía racionalista. Recordemos con Echeverría (2004) que “el racionalismo moderno fue fundado por el mismo Descartes” (p.32). El famoso principio cartesiano “pienso, después existo”, puede ser entendido como una ingenua e ilusa verdad a través de la cual se pretende afirmar que la existencia solo es posible por las sendas del racionalismo; es decir, una existencia sin indicios de experiencia ni condición de naturaleza humana, una existencia figurada y determinada por pura conciencia, puro pensamiento, pura idealidad. Según el referido principio, la existencia, el mundo de vida, “debe” ser concebido, determinado, solo por el pensamiento, por la “razón Abstracta” (Maffesoli, M.). En otras palabras, dicho principio representa un envite a la nulidad de lo que Michel Maffesoli ha definido como “la razón sensible”, la razón de vida, para en lugar de ella presumir poner en práctica una especie de vida y pensamiento ideado y condicionado por la referida razón abstracta. Es como decir que la existencia y la práctica de vida de los hombres “debe” estar limitada a una verdad idealista.

convencionales como la escuela¹⁰ con la tentativa esencial de llevar a cabo la subjetivación del hombre. Rafael Echeverría ha hecho una afirmación que es de sumo interés argumentativo para las explicaciones y afirmaciones que venimos haciendo; el ya citado autor ha sostenido que “Descartes inaugura toda la tradición filosófica moderna de la subjetividad o filosofía centrada en el sujeto” (Ob. Cit.: p.31). ¿Qué tiene que ver esto con el tema central de la presente sección con tesis? O sea, ¿qué tiene que ver ello con el pensamiento moderno de la educación? Tiene mucho que ver, porque lo primero sirve de fundamento a lo segundo; el discurso educativo de la modernidad se casa de lleno con dicha expresión de la filosofía cartesiana ¿no representa la cuestión del sujeto la neuralgia fundamental de la filosofía y la razón escolar modernista?, eminentemente que sí, ello no tiene discusión. ¿Qué nos permite afirmar todo esto?, que la razón educativa moderna es pensada de acuerdo a los fundamentos conceptuales aportados por la influyente filosofía cartesiana, fundamentalmente el racionalismo y lo relativo a la cuestión de la subjetividad, o la filosofía centrada en el sujeto, como dijera Rafael Echeverría. Emparentada, al igual que la filosofía cartesiana, con la razón idealista y anti empirista, la filosofía Kantiana tiene una marcada repercusión en el modo moderno de pensar y consecuentemente en la racionalidad educativa que se sustenta en dicha lógica de pensamiento. En este sentido, es dable agregar que las ideas

¹⁰ El autor de esta tesis afirma en tiempo presente porque considera que el discurso escolar aún sigue sustentado en principios y tentativas afines al discurso de la racionalidad moderna. Aun cuando ha sido decretado -desde ciertas concepciones del pensamiento contemporáneo, como por ejemplo el de tendencia posmoderna- el fin de la modernidad, los fundamentos discursivos y epistemológicos de dicha racionalidad aún perviven en el desempeño institucional y fundamentalmente en eso que podemos entender como educación. De hecho, esto que acabamos de afirmar es coincidencial con los criterios que pudimos apreciar en los planteamientos de los dos autores citados anteriormente (Osmerly Becerra y José Francisco Juárez Pérez), donde se deja clara la indiscutible permeabilidad de los principios modernos en la educación y la vida imperativa de los nuevos tiempos. Queremos dejar claro que con esto que se afirma que de ninguna manera estamos apostando a una especie de apología de la razón moderna, lo que queremos es denunciar que nuestra educación y lo que hemos definido como la práctica de vida imperativa no han logrado el deslastre de la razón moderna. La escuela sigue siendo por excelencia un reservorio conservatista de dicha razón de pensamiento y de vida.

kantianas, apuestan a una especie de ontología humana de índole idealista y en tal sentido trascendental, concibe la idea de ser racional, una idea que simboliza una figura de hombre absolutamente abstracta y contrapuesta a toda condición de naturaleza humana. Así se puede interpretar en el siguiente sustrato: “al distinguir entre hombre y ser racional, Kant, quiso sustraer la ética de la teoría del hombre en el sentido de la psicología (...) de la antropología empírica: si la ley moral es 'inhumana' (...), es en el sentido en que el imperativo nos prescribe que trascendamos nuestra 'humanidad' empírica y se arranque lo que Kant llama una 'voluntad patológicamente afectada'” (Renault, 1999: p.88). Con esta distinción, que aporta Alain Renault, Kant dota de imperatividad la ontología del hombre, la moraliza, la asume como figura prejuiciosa. O sea, entra en juego el imperativo categórico “deber ser”. Para el distinguido e influyente filósofo alemán el hombre debe deslastrarse de toda condición de naturaleza humana, de toda experiencia humana, de eso que él llamó, discriminatoriamente, “voluntad patológicamente afectada” y en tal sentido asumir la condición de ser racional. La escuela moderna se emparenta con la tentativa de la filosofía kantiana de apostar a la constitución y realización o concreción del sujeto trascendental. De este modo se encuentra en el kantismo una de las vertientes filosóficas que sirven de fundamento epistemológico a la idea de escuela y educación modernas. Esta última emerge como escenario en el cual se busca privilegiadamente, mediante rituales y dispositivos pedagógicos, la constitución del sujeto propuesto por Emmanuel Kant, que no es otro que el sujeto trascendental. De acuerdo a lo que ha planteado el autor de esta tesis afirma, que los discursos filosóficos que mayor determinación tienen en la concepción moderna de la educación son el kantismo y el cartesianismo ¿De qué argumento se dispone para sustentar esta afirmación? Podemos decir que el carácter de la razón educativa moderna se debe al emparentamiento de esta con tales concepciones del pensamiento filosófico, lo cual suena a perogrullada, pero lo que se asevera

es que, por ejemplo, la educación moderna es de carácter disciplinaria, subjetivadora, prescriptora, racionalizadora, por la razón siguiente; corresponde a la tentativa de constituir un sujeto pre-imaginado y de racionalizar la vida de los hombres -en todas sus dimensiones- como respectivamente se sugiere en las dos filosofías trascendentalistas en cuestión. Es que el hecho de utilizar como referente para educar- formar una imagen de hombre ideal predefinida, inevitablemente demanda la puesta en escena de mecanismos y dispositivos pedagógicos y rituales de tinte disciplinario y de intención subjetivadora. Gracias a todo ello la educación escolar moderna es inconvenientemente reducida a mero ejercicio pedagógico de inculcación, a dogmática “arbitrariedad pedagógica”, a pura relación de “poder-control”. Gracias a todo esto la idea de educación moderna termina desvirtuada en imposiciones, en disciplinamiento, en austeridad, en lógica subordinadora, en ejercicio de dominación. Porque palabras como educación y formación solo tienen cabida en el marco de relaciones de intercambio dialógico y de libre pensamiento. Porque la educación tiene que ser entendida como intersubjetivo intercambio relacional. Cuando no hay relación, no hay educación y donde no prosperan palabras como diálogo, intercambio, libre conversación no es posible la prosperidad de las palabras relación ni tampoco la palabra intersubjetividad, sin las cuales la palabra educación es inconcebible.

Discursos contemporáneos: ruptura absoluta con la racionalidad de la educación moderna

Los discursos contemporáneos sobre la educación están orientados a generar cuestionamientos y rupturas radicales con el pensamiento moderno de la educación, que viene dado justamente por lo que ciertos autores han

definido como “posmodernidad”, “ultramodernidad”, “desbordamiento de la modernidad”. El pensamiento de ruptura con la lógica educativa que se sustenta en los principios de la modernidad, ha sido emprendida por pensadores de reconocida reputación intelectual como, por ejemplo: Jorge Larrosa, Rigoberto Lanz, Boaventura De Sousa, Magaldy Téllez, Carlos Skliar, Roberto Follari, Henry Giroux, Peter McLaren entre muchos otros pensadores del mundo contemporáneo afines a distintas corrientes y disciplinas del pensamiento. Autores que tienen una vasta riqueza crítica, y han hecho aportes sustantivos en el desarrollo de nuevos modos de pensar el discurso educativo.

Las referidas posturas se sustentan en las condiciones socioculturales e históricas correspondientes al mundo contemporáneo, las cuales se presentan como irreductibles e insoslayables desafíos para la educación formalmente escolarizada. El mundo contemporáneo es asistido por una nueva/otra culturalidad, una nueva/otra sociabilidad, una nueva/otra ética y estética de pensamiento y de vida, una nueva/otra expresión identitaria y sensibilidad axiológica etc. Todo lo cual está atravesado por la lógica de la diversidad, la pluralidad, la otredad y la alteridad¹¹ y la diferencia. Nótese que parte del escenario que plantea el creador de esta tesis sustenta a partir de las ópticas mclarenianas, en la obra titulada la pedagogía crítica. Hay un interesantísimo aporte, que refleja el proceso y la sintonización de los protagonistas con el espacio exterior de la escuela, manifestándose esa

¹¹Téllez, Magaldy (1998) ha planteado con claridad en uno de sus distinguidos escritos lo que puede ser entendido como principio de alteridad, cuando sostiene que "en el plano de la relación yo-otro, el pensamiento de la alteridad significa la ruptura con las constricciones asociadas a los principios de unidad y cohesión en torno a los mismos valores y formas de vida" (p. 128). La alteridad tal cual como la ha definido Magaldy, representa uno de los principios políticos que atraviesan todo lo que tiene que ver con lo humano y su desempeño en el mundo correspondiente a la contemporaneidad. Todo esto es inculgable e incompatible con la racionalidad escolar instalada, ya que la escuela siempre ha estado, y esta, atravesada por la tentativa de homologar la vida y el pensamiento. Ese choque de racionalidades, razón escolar – razón de vida representa uno de los desafíos fundamentales que hay que atender en la intención de pensar y asumir una idea-otra de educación escolarizada que dialogue pertinentemente con los irreductibles principios de alteridad, diferencia, otredad.

nueva/otra/realidad desde, y para la apertura; de otros nuevos/modos de relaciones en el quehacer formativo, asomándose como especies de expresiones emancipatoria, aparece y nace un llamado al cambio para el emergimiento de espacios de reconocimiento, de ver al otro desde la diferencia, colocando de relieve tres grandes dimensiones fundamentales como la otredad, alteridad y mismidad. McLaren P. (2012), según este autor:

“(…) Los estudiantes y los docentes desearían colectivamente ver en el mundo fuera de la escuela: respeto por la ideas de todos, tolerancia de las diferencias, compromiso con la creatividad y la justicia social y educativa, la importancia del trabajo colectivo, una disposición y deseo de trabajar a favor de mejorar la humanidad, un compromiso antirracista, antisexista y contra las prácticas homofóbicas” (p.25).

Se devela en la simbólica cita, como una especie de resistencia frente al discurso dominante, y que es inocultable la presencia de una sociedad inédita, una sociedad que se le escapa de las manos a la escuela, la cual sigue atrapada en la ilusión metafísica de construir una comunidad homogénea de pensamiento universal, centrándose en la razón absoluta. La pervivencia de sus viejas tentativas hacen que la razón escolar no compatibilice con las condiciones de existencias que asisten al mundo contemporáneo; ello determina un inevitable choque de racionalidades; la razón racionalista de la escuela es incomulgable con la razón de vida de esta especie de nueva episteme que está surgiendo¹², como bien han sostenido Giroux y McLaren (1998):

¹² El autor de la tesis habla del surgimiento de una nueva episteme sustentado en Michel Foucault quien al momento de distinguir lo que él llama los momentos epistémicos, según Valerio y Moreno, definió a la posmodernidad como una nueva emergencia epistémica. Cfr. El ya citado texto titulado: Los Tiempos y Espacios de la Escuela Venezolana. De la

“la vida en la escuela es también entendida como una pluralidad de lenguajes en conflicto y de luchas, un lugar en que las culturas del aula y de la calle chocan, y en el que los maestros, estudiantes y administradores escolares frecuentemente difieren acerca de cómo las experiencias de la escuela y sus prácticas deben ser definidas y entendidas “(p.113).

Es por ello; que se considera que el gran desafío, es pensar en una idea de educación que permita educar y formar pertinentemente en este mundo que nos ha tocado vivir, que existe una urgencia inmediata de convertir a la educación en un acto de fertilidad, que desemboque en un nacimiento nuevo, en una novedad radical que rompa con el concepto moderno de educación que anticipadamente predefine y que se basa en el reproductismo de lo ya conocido, esto nos lleva a la siguiente interrogante.

¿Cómo desamarrar desde el hoy no pertinente y trivializada concepción de educar desde la óptica de la racionalidad escolar imperante? El autor de esta tesis considera conveniente mixturizar, la imponente distinción dicotómica en el ámbito de los logos pedagógicos. La importante posición del español ubica significativas pistas que orientan a el asunto que ya señalado ya que la misma sugiere la necesaria distinción entre dos formas radicalmente distintas de pensar y asumir lo pedagógico, al respecto sostiene textualmente que; “la diferencia esencial estaría entre dos formas de logos pedagógicos, el que hace pensar y el que trasmite lo ya pensado” Larrosa (2000: p.127). La primera forma puede servir de fundamento a la constitución de una idea de educación dirigida, no a la racionalización, no a la

Instrucción de Primeras Letras a la Escuela Bolivariana. Madrid España: Editorial Académica Española. p. 19.

subjetivación racionalizadora, sino más bien a la fecundidad, al propiciar, mediante la relación educativa, devenir subjetivo, una idea de educación que le brinde cordial hospitalidad al pensamiento libre y singular. La otra forma referida por Jorge Larrosa representa la lógica pedagógica que siempre ha acompañado a la escuela es decir, la lógica pedagógica racionalizadora la cual actúa asumiendo como referentes imperativos de educación códigos morales y verdades cognitivas prescritas, esa lógica pedagógica que le asigna a la educación el carácter de educación prescriptiva y codificadora. Considero que el logo pedagógico que como señala Larrosa enseña lo ya pensado representa una figura, o mejor dicho un mecanismo, del cual hay que sustraer radicalmente eso que hemos concebido y asumido como educación, porque el mismo representa más que un mecanismo de intención educativa, un auténtico procedimiento disciplinario de poder control. Es ese logo pedagógico que la escuela ha implementado siempre para constituir la subjetividad de acuerdo al orden, y a la lógica civilizatoria del pensamiento dominante, cuestión que ha ocurrido a lo largo de los siglos de modernidad vividos por la humanidad. Osmerly Becerra ha formulado una acertada definición de lo que se nombra con la palabra modernidad la cual nos interesa para darle mayor claridad y argumentar lo que venimos discutiendo, dice la referida autora que “Hablar de modernidad significa remitirnos a un orden que, desde fines del siglo XVIII hasta acá, ha estado rigiendo y modelando nuestras formas de pensar, hablar, escribir y actuar” (Becerra, 2004: p. 231). En razón a lo expresado en la cita vale la pena interrogar ¿si la modernidad ha regido y modelado nuestras formas de pensar , hablar, escribir y actuar, como ha afirmado Osmerly Becerra, a través de qué se ha dado tal regimiento y modelación? La respuesta a esta pregunta surge por si sola; y no es otra que a través de la educación, como bien lo ha afirmado Follari “la escuela fue creada como institución privilegiada para tal fin”. O como, con mayor detalle y contundencia crítica, lo ha aseverado Lanz (2006): “La escuela es el ambiente simbólico por excelencia para ilustrar una

cultura, el lugar privilegiado donde se pone en evidencia el modo como se piensa el mundo”. (p.220). Hay otra interrogante que no se puede dejar de plantear en este oportuno momento de la discusión; ¿de qué tipo de logo pedagógico se apropia la escuela para dictaminar y modelar los pensamientos y comportamientos humanos? La respuesta a esta pregunta también surge por si sola; y es el logo pedagógico de lógica racionalizadora, ese que reduce la educación a inconveniente relación de inculcación y de saber–poder, ese que hace de la educación un auténtico acto arbitrario de imposición simbólica, ese a través del cual, como bien ha sostenido Larrosa, se enseña lo ya pensado, ese que sirve de dispositivo disciplinario a la educación formal.

Ahora una cosa es clara, que la discusión que se ha propiciado con el apoyo de los autores mencionados arrastran también a otras visiones y dificultades que se entretajan irremediablemente en el ámbito educativo, dando continuidad a la trivialización de la educación y la escuela como tal, conectándose esto directamente con el problema que se engendró en la teoría general del conocimiento, que se desvirtuó, y descentró desde la perspectiva de las ciencias, y es concretamente a la epistemología, que entra en un estado de crisis, la cual tiene sembrada sus raíces en el proyecto de la modernidad; estas argumentaciones están demostradas y sustentadas en las ideas presentadas por el escritor, pensador, filósofo y sociólogo portugués el alerta, a no engaños, que si existe una crisis desde el punto de vista del conocimiento, entonces no cabe duda que opera también una crisis en los fundamentos educativos permeado por la lógica dogmática doctrinal y el poder-control. Sobre este aspecto sostiene De Sousa Santos (2006): “podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas” (p. 15). Este autor asegura que el problema a resolver, es reinventar la teoría crítica para lograr la emancipación plena y soberana en la construcción del conocimiento, tanto en el plano individual

como en el colectivo para ello; existe la urgencia de reacomodar la crisis generalizada, propiciada por la modernidad, creando nuevos conceptos, replanteando concepciones, y nuevas formas que han estado enquistadas históricamente con la lógica del pensamiento moderno y todo esto pasaría por reinventar un nuevo conocimiento. De Sousa Santos (Ibídem), refiriéndose a la reiventiva de ese saber afirma:

No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; necesitamos un nuevo modo de producción del conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas. (p. 16)

Lo cierto es que la modernidad conllevó a un sistema de regulación de los saberes, que atraviesa a todos los campos disciplinarios incluida la educación en su expresión formal; porque la escuela lo que hace es reproducir imperativamente las verdades cognitivas validadas y legitimadas por la ciencia que no beneficia, sino más bien afecta en la producción de los mismos saberes, y esto lo denomina el autor como una crisis generalizada en todos los escenarios, he allí la brillante idea de recomponer lo viejo y presentar como alternativa lo nuevo, en base a estas propuesta el escritor ejecuta una relación dicotómica de dos tipos¹³ de conocimientos totalmente opuesto uno que representa al saber y el otro a la ignorancia, en tal sentido “es necesario reinventar el conocimiento-emancipación porque de alguna manera la ciencia moderna se desarrolló totalmente en el marco del

¹³ Cuando me refiero a tipos de conocimientos, es sustentándome en la afirmación hecha por el pensador, De Sousa Santo Boaventura, que hace una distinción bien importante al plantear “que en la matriz de la modernidad occidental hay dos modelos, dos tipos de conocimiento que pueden distinguirse de la siguiente manera: *el conocimiento de la regulación (CR)* y *el conocimiento de la emancipación. (CE)* Para mayor información Véase: al citado autor en la obra titulada, *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación.* CLACSO. Buenos Aires. P. 44

conocimiento-regulación que recodifico, canibalizó, pervirtió las posibilidades. De Sousa (Ibídem: p.45).

El autor de esta tesis considera que, lo expresado con anterioridad obliga a recurrir a la inevitable idea, de la gran pregunta ¿Cuáles son los fundamentos que utilizan los máximos representantes del pensamiento contemporáneo para criticar, cuestionar y romper radicalmente con la modernidad, y específicamente con la idea moderna de la educación? La respuesta a la gran pregunta es, que la modernidad se basa en una razón categórica es decir, en una razón absolutista que apuesta a un pensamiento y a una sociedad unitaria, entonces esos conceptos son infuncionales para pensar el mundo contemporáneo, porque el mundo contemporáneo, es un mundo cambiante, esencialmente dinámico donde se desplazan múltiples saberes, y está atravesado por la diversidad, por lo contingente, las cosas cambian de hoy para mañana de minuto a minuto no se estandarizan como se pretende en la modernidad. Conceptos como la juventud, ya no se puede pensar como identidad única es mejor, hablar de juventudes, porque hay distintas expresiones de juventudes, mirar a la juventud en el contexto epocal contemporáneo como uniformidad es imposible, porque los jóvenes son distintos, los adultos igual, la infancia de hoy no es igual a la infancia de ayer; y los niños no son iguales son diferentes, esa diversidad que atraviesa la sociedad contemporánea es el fundamento que le sirve de soporte estos pensadores (ya mencionados anteriormente), para apostar a una ruptura con esa vieja y desfasada educación.

Frente a eso y en mejores términos existe la necesidad imperiosa de romper con la lógica moderna de pensar desde un punto de vista único y fijo, que contribuye al dominio y a la racionalización subjetivadora del ser. Porque ya el mundo actual es un mundo pluralizado, de la diferencia, de la

divergencia, entonces no es prudente que la educación¹⁴ y la escuela sigan atrapadas en la lógica moderna, porque seguir atrapada en ella es apostar por una educación que se agota en pura banalidades, no está educando, no está formando, lo que esta es chocando. ¿Qué pasa con la educación y los jóvenes hoy? La respuesta es sencilla, la escuela formal no está formando. Los jóvenes ellos se están constituyendo más en otros espacios no convencionales de educación, que en la misma escuela porque cuando se buscas un rasgo de lo que la escuela quiere, o un indicio no lo encuentras, razones como esta son las que han provocado afirmaciones como la siguiente; “la escuela deja de perfilarse como espacio social privilegiado: se convierte apenas en un lugar más” (Follari, 1996: p. 27). En consecuencia, el apartado que se termina de examinar en esta parte de la investigación, posee claramente analogías y conjunciones con el episodio siguiente. Aquí se debate sobre la arbitrariedad pedagógica, y además a que se está llamando discurso pedagógico e interpelando de esta manera la pedagogización; para dejar claro lo que es el discurso pedagógico en torno al disciplinamiento y la normalización para subjetivar impositivamente al sujeto pedagógico.

¹⁴ La educación, qué duda cabe, requiere de nuevos paradigmas. No habrá refundación ni renovación verdadera en la escuela si no cambian los fundamentos esenciales sobre los cuales ha sido construida la teoría y la praxis educativa de los últimos siglos. Y eso será posible solo si acometemos la tarea de realizar una revisión a fondo de las concepciones de la realidad que nos han guiado por largo tiempo en el campo educativo. Véase: Aguilar, M. (Ob.Cit). *Fundamentos Para un Nuevo Paradigma Educativo*. En: Díaz, Carlos (Editor). *A Refundar la Escuela*. Santiago-Chile: Ediciones Olejnik. p. 220

CAPITULO II

TRASCENDENCIA DE LA PEDAGOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO, EN LA ESCUELA VENEZOLANA

“Para Foucault, la educación, a través del discurso Pedagógico, constituye un aspecto clave en los dispositivos de disciplinamiento y normalización”.

Alejandro Cerletti en:
Filosofía para niños p. 125.

La pedagogización de la educación puede ser entendida sintéticamente como asunción en el espacio escolar del discurso pedagógico como dominio, como imperativo que dictamina una determinada manera de llevar a cabo el ejercicio de lo que se nombra con la palabra educación¹⁵ (y sobre todo lo que circula mediante el ejercicio de esta última, el discurso a partir del cual se busca subjetivar el sujeto pedagógico); como la instalación en el aparato escolar de la tentativa de constituir el sujeto y la sociedad de acuerdo a los principios del discurso coyunturalmente dominante y la aplicación en él de una serie de mecanismos racionales -pedagógicos y rituales- para el logro de tal fin¹⁶. En otras palabras, la pedagogización de la

¹⁵Es importante aclarar que el proceso de pedagogización que en determinado momento sufre la educación, repercute en todas las etapas de la educación, que van desde la educación primaria hasta la educación superior.

¹⁶Podemos afirmar que la pedagogización entra en escena en la escuela con la inconveniente conversión de esta última en escenario del biopoder. Porque el biopoder, como sostiene Milano (2008), sustentado en Foucault, representa el ejercicio de “El poder sobre la vida, en sus dos vertientes. La primera, la anatomopolítica o poder de controlar el cuerpo individual. La siguiente, la biopolítica o poder de controlar las poblaciones“. Ello demanda inevitablemente la implementación de una relación pedagógica arbitraria e imperativa. Toda tentativa de subjetivación disciplinaria tiene como desembocadura eso que Bourdieu y Passeron (2001) han entendido como “arbitrariedad pedagógica”, en razón a lo cual afirman que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición (...)” (p. 19). La constitución del sujeto demanda imposición arbitraria de

educación ocurre cuando en la escuela, en correspondencia a lo que muchos autores modernos y posmodernos han definido como “el contrato social”, entra en escena la inconveniente ocurrencia de “formar o educar para la sociedad”, esa ocurrencia que razonablemente Alain Touraine ha exhortado a que se abandone. Por ello, porque ese concepto de formar para la sociedad y, consecuentemente, la intención de configurar al hombre de acuerdo a un perfil “ideal”, induce a la educación a degenerar en ejercicio arbitrario de biopoder, lo cual a su vez fuerza a la aplicación inevitable de eso que Bourdieu y Passron nombraron con el calificativo “arbitrariedad pedagógica [a lo que definen como] una relación de comunicación pedagógica [asumida como sinónimo de] imposición (...) e inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación” (Ibídem: p. 20). Esa especie de eslogan educativo, “formar para la sociedad” es el factor de mayor determinación que ha inducido a la educación escolarizada a convertirse en auténtico mecanismo de subjetivación, y en tal sentido a pedagogizarse, asumiendo como referente el logos pedagógico moderno, el habitualmente dominante. Porque al decir “formar para la sociedad”, eso demanda un sujeto, lo cual, a su vez, demanda subjetivación, y esto último demanda mecanismos de subjetivación -que de acuerdo a Ángel Gabilondo, es el proceso a través del cual se constituye el sujeto¹⁷- y subjetivar demanda mecanismos pedagógicos y rituales estratégicos que faciliten el logro de tal objetivo. Esa tentativa de educar para la sociedad representa el humus que hace germinar cuestiones como la racionalización, la tecno-instrumentalización, la disciplinización, la pedagogización de la educación.

principios disciplinarios y, para ello, la implementación de medios racionalistas, lo cual conjugado figura lo que hasta ahora se ha impuesto como logos pedagógico o, mejor dicho, como modo dominante y habitual de ejercer lo pedagógico, lo cual reduce lo que en nuestro mundo se ha entendido y se entiende como educación a la inconveniente tentativa de subjetivar; concretar u objetivar el sujeto-discurso, el sujeto preimaginado y figurado como discurso pedagógico, ello a través de disciplinantes medios racionalistas como el dispositivo pedagógico y el dispositivo ritual.

¹⁷Posteriormente, en otro párrafo de este trabajo, citamos, textualmente lo que en este sentido afirma Gabilondo, con su respectivo soporte referencial.

Si queda claro que la asunción del discurso pedagógico en la escuela representa el significado del significante pedagogización de la educación, es necesario aclarar también el significado del significante discurso pedagógico, ya que tanto este último como el primero representan en conjunción el blanco neurálgico del debate que se ofrece en esta sección específica de la tesis. Ahora, definir el discurso pedagógico¹⁸ no es tan sencillo, como hemos convenido hacerlo con la noción pedagogización de la educación, porque el discurso pedagógico no representa un acto, un momento, una precisión, sino la imagen (imaginaria) de una especie de sistema funcional, contenido de una intencionalidad y una compleja serie de implicaciones o referentes epistemológicos que lo dibujan como lo que es. Ligeramente, en una definición apresurada, se podría decir que discurso pedagógico es un pensamiento, una visión, una palabra que simboliza y nombra una determinada manera de desempeñar la educación. Porque el discurso, de acuerdo a la acepción del pensamiento lingüístico, es un modo de representación lingüística y lo pedagógico es una representación conceptual que simboliza a través del lenguaje el modo de desempeño de la educación. Pero esto es sumamente elemental y no permite entender en detalle la complejidad y la esencia de lo que se nombra con la expresión discurso pedagógico. ¿Por qué?, veamos a continuación.

Primero porque la noción discurso como tal, es algo que trasciende el carácter de mera representación lingüística -simbolización, significación, nombramiento de un objeto dado- y asume, distintamente a ello¹⁹, el sentido de producción, de creación, de constitución de un objeto-objetivo; léase, por ejemplo, una práctica social, un sujeto social, una consciencia social, un orden social específico etc. El discurso en este sentido no es solo lo que

¹⁸ Es conveniente aclarar que la noción discurso pedagógico que aquí atendemos es la que se instaura con el discurso de la modernidad, esa que se ha naturalizado como expresión dominante y habitual de representar y/o entender lo pedagógico.

¹⁹ Porque trascendiendo la visión Saussureana, el discurso puede ser pensado no como lo que representa y nombra en sentido literal y objetivista lo dado como objeto ya concreto, lo que ya es existencialmente, sino como creación imaginaria de lo que puede ser.

nombra y otorga significado, sino un algo imaginado que busca un efecto preintencionado en la práctica y relación de vida de los seres humanos. Como bien han sostenido Díaz y Bernstein (S/A) “el discurso no es un objeto evidente y concreto aprehensible por la intuición. El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje” (p. 2)²⁰. Por otra parte, el discurso no es una categoría neutra, está atravesada por la categoría intencionalidad, y no cualquier intencionalidad, sino una intencionalidad de poder²¹, que es lo que el discurso entendido en términos lingüísticos no deja ver, según Basil Bernstein y Mario Díaz Villa. O sea, el discurso no es mera representación simbólica, sino imaginación, abstracción de una intencionalidad que busca configurar (disciplinariamente) un sujeto individual y consecuentemente colectivo²², una práctica unívoca de vida y de convivencia social etc., figurados o codificados de acuerdo a un conjunto de códigos afines a una determinada visión ideológica que responde a un orden coyunturalmente hegemónico. De ese modo se desempeña “la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales” (Ídem); este implica una intencionalidad que busca modelar las prácticas y actores sociales, acomodarlos para que se acoplen perfectamente a un orden, a “un

²⁰Es importante aclarar que cuando Bernstein y Díaz Villa hablan del discurso como producción, están haciendo referencia a una producción de tipo imaginaria. Por eso dicen claramente en la cita que “el discurso es una categoría abstracta”.

²¹Nos referimos al discurso instituido, el del “orden del discurso y del régimen de verdad” (Michel, Foucault).

²² Se hace referencia es del sujeto individual y colectivo porque la constitución disciplinaria de la subjetividad colectiva parte del disciplinamiento o configuración disciplinaria de la subjetividad individual, de lo que Foucault ha denominado como “la fabricación del individuo disciplinario”. Cfr. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2004. (capítulo III Panoptismo, p. 314). Ello en el sentido en que actúa el biopoder en el espacio escolar; control del cuerpo individual, a través de lo que se define como la anatomopolítica y control de las poblaciones a través de la biopolítica (tal como lo explica la cita de Milano que citamos anteriormente). La escuela representa un auténtico escenario de biopoder, un dispositivo de biopolitización de la conciencia, de constitución de la vida controlada y disciplinaria. La catalogamos de dispositivo porque ella encarna la conjugación de la red de elementos de un dispositivo de la que habla Foucault: institución, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales... (Cfr. El texto ¿qué es un dispositivo de Giorgio Agamben p. 1).

orden dominante social” como bien lo definen Basil Bernstein y Mario Díaz Villa. Es por ello que estos mismos autores consideran que “el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen” (Ibídem: p.2), son producidos imaginariamente en sentido bourdieueano. En razón a lo que venimos aseverando, estamos perfectamente de acuerdo con lo anteriormente citado autores, sostienen que, “La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control” (Ibídem: p.). La imagen abstracta o imaginaria de sujetos y objetos es lo que en esencia se entiende como discurso; una imagen -imaginaria-, atravesada por la intencionalidad de objetivarse o concretarse en lo que Habermas define como “el mundo de la vida”, en el mundo existencial. El rasgo más determinante del discurso es su afinidad con el imperativo absoluto “deber ser” de vertiente kantiana, con el “régimen de verdad” (Michel, Foucault) y con el “procedimiento de lo prohibido” (Michel, Foucault), lo cual lo convierte en medio de poder-control.

La palabra discurso ha estado históricamente signada por una contrastante distinción o escisión que Michel Foucault ha tenido el honor de explicar con rutilante desparpajo y claridad en su obra *El orden del Discurso*²³. De acuerdo a lo que se puede interpretar en la referida obra del autor francés, la historia ha estado asistida, por una parte, por un discurso reverenciado, contenido de lo permitido, de “lo digno” de reconocimiento y aceptabilidad, de “lo honorable” de lo “conveniente”, de lo “absolutamente verdadero” y, por otra, por una especie de contra-discurso -discurso de los márgenes, irreverente, de contra-poder trascendente del “orden del discurso y el régimen de verdad” (Michel, Foucault)-, contenido de lo prohibido, de lo excluido, de “lo inaceptable”, de “lo indigno” de reconocimiento. Por un discurso de voz mayúscula, con todo el derecho de palabra, y un discurso de voz minúscula, de voz mutilada. Un discurso que habla con plena libertad, y

²³Cfr. Foucault, Michel. *El Orden del Discurso* (Traducción de Alberto González Troyano). Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992.

hasta con abuso de la palabra libertad, y un discurso de habla coartada. De este modo la historia ha discurrido durante siglos con la perpetua presencia de un discurso dominante, naturalizado como expresión de “verdad verdadera”, un discurso centrado, que se arroga la egocéntrica y poderosa pretensión de que todo otro discurso, de que toda palabra/otra se desprenda de su otredad, de su alteridad y se reduzca, se subordine, se sujete a él, a la verdad que porta, lo sostiene y lo engalana como “discurso verdadero”. Ese Discurso no es otro que el discurso coyunturalmente instituido, el que encarna la voz y el poder de la institucionalidad y del orden que la rige. Es en razón a todo esto que Foucault (1992) ha supuesto que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos (...). En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin no puede hablar de cualquier cosa”. (P.5). Es decir, el discurso, o la producción del discurso como dice el propio Foucault, es regulada por el orden institucional mediante procedimientos estratégicos de poder. El poder oficial pone en juego su gramática disciplinaria de regulación y control de la discursividades, mediante la cual estratégicamente se activa el principio de clasificación como clasificador de lo que es permitido decir y escribir y de lo que en ese sentido se establece como profano.

La breve explicación anterior, relacionada con la palabra discurso, discurso como tal, sin sufijo alguno, nos lleva a la formulación de una pregunta muy oportuna, una de las preguntas esenciales de esta parte de la tesis; ¿qué es un discurso pedagógico? Apegados a las consideraciones anteriores, podemos decir que discurso pedagógico es la imagen producida de un concepto, de una determinada verdad en función a la cual se dictamina

la relación educativa, es perfil conceptual²⁴ que imperativamente actúa y regula lo que en términos formales se entiende como educación, imagen en la que se figura el carácter, el sentido y, sobre todo, la intención de ésta -de la educación-. Es decir, el discurso pedagógico que conjuga dos cuestiones esenciales; el modo en que “debe” desempeñarse la relación educativa y el tipo determinado de sujeto que a través de esta se busca constituir²⁵. En este orden de ideas volvemos con Bernstein y Mario Díaz, quienes al referirse a la noción discurso pedagógico sostienen que “éste puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (Ob. Cit.: p. 3).

¿Representa algo distinto lo que en relación a la palabra discurso anteriormente hemos explicado, a lo que común y habitualmente, durante siglos se ha venido asumido como discurso pedagógico en el escenario escolar? Obviamente no, hay un sentido común, una afinidad indisociable entre ambas cuestiones. Habitualmente ocurre que el orden oficial se ampara en el metadiscurso institucional; o mejor dicho, se ampara en el aparataje institucional para poner en circulación su “verdad discursiva”, porque eso que hemos llamado metadiscurso es el discurso oficialmente dominante, el cual circula hacia su objetivo por diferentes expresiones institucionales y vertientes discursivas; discurso político, discurso pedagógico, discurso religioso, discurso cultural etc. Todas atravesadas por la intención de constitución del sujeto, del “individuo disciplinario”, como lo nombra Foucault en Vigilar y Castigar, y consecuentemente de la sociedad disciplinaria, de la

²⁴Es importante dejar claro que el discurso pedagógico se enmarca en la lógica del concepto, porque está atravesado por la pretensión de verdad. Por eso lo calificamos como imagen conceptual, porque lejos de lo nocional se impone como verdad absoluta e inmutada.

²⁵Por ello Basil Bernstein y Mario Díaz Villa, en su texto que recurrentemente hemos citado, titulado Hacia una Teoría del Discurso pedagógico, Asumen la noción de sujeto pedagógico como “efecto ideológico del discurso pedagógico” (Cfr. P. 3).

sociedad de control. El discurso institucional representa la voz del orden oficial, la “verdad” insidiosa y suspicazmente en él consensuada.

Eso que en la escuela se ha asumido, y aún se asume, como discurso pedagógico dominante -como “verdad” pedagógica- formalmente amparado por la legitimidad, está signado, determinado, dictaminado por el discurso de la institución, lleva la voz campante del orden institucional, de la oficialidad. El discurso que circula legalmente en la escuela es el discurso del orden oficial. Es por ello que Larrosa (2004), ha afirmado irrefutablemente que “el orden del discurso pedagógico reproduce el orden del discurso dominante fielmente” (p.19). De acuerdo a lo que se puede apreciar en la cita del autor español, existe indisociablemente una fidedigna lealtad y correspondencia entre discurso pedagógico y orden oficial; lo que es igual decir que, el segundo es figura servil del primero, en la medida que se le asume como medio de subjetivación a través del cual se constituye al individuo de acuerdo a los intereses del discurso dominante, que no es otro que el discurso de la oficialidad. Es importante aclarar que la afinidad discurso pedagógico-discurso dominante obedece al sentido que se le otorga al concepto, al modo hegemónicamente habitual de entender la palabra educación, ese concepto milenariamente dominante que subordina la educación escolarizada al tutelaje del Estado, y la convierte, con ello, en medio de subjetivación, de sujeción, determinación, subordinación, sujeción, al servicio de los sectores dominantes. Gabilondo, en Foucault (1999), ha afirmado acertadamente que el “proceso por el que el sujeto se constituye es la subjetivación”. (p. 16). El discurso pedagógico es el medio de subjetivación formalmente privilegiado para la constitución del sujeto de acuerdo a una determinada manera, a un determinado perfil, un perfil figurado por la insidiosidad y suspicacia del poder.

De acuerdo a como funciona lo que habitualmente se entiende y se asume como educación escolarizada, el discurso pedagógico funciona como mecanismo eficaz de reproducción cultural y, en tal sentido, como auténtico y

arbitrario mecanismo de subordinación²⁶. Su papel esencial está dirigido a borrar toda alteridad, toda otredad y configurar una subjetividad colectiva de mismidad unificada, codificada de acuerdo a los principios que implica la supuesta verdad del discurso oficial. Es por ello que el autor argentino Follari, R. (1997) ha sostenido innegablemente que “lo escolar no suele ser espacio de revolución cultural, en tanto el Estado y el sector dominante de la sociedad buscan a través el mantenimiento de los valores ya consolidados por su dominio” (p.145) ¿A través de qué mecanismo?, a través del discurso pedagógico.

Bernstein y Díaz son claros cuando afirman que “La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica es la tarea de ciertos tipos de discursos. Este es el caso, por ejemplo, del Discurso Pedagógico” (Ob. Cit., p. 3). El autor de esta tesis confronta esta cita con la anterior de Jorge Larrosa, en la que afirma que el orden del discurso pedagógico reproduce el orden del discurso dominante, nuestra posición es dividida por un lado estamos de acuerdo con los dos primeros autores en cuanto a que el discurso pedagógico tiene la tarea de constituir una conciencia específica. Pero dichos autores afirman, de igual forma, que el discurso pedagógico también tiene la tarea de producir un orden. Es pertinente atender en este orden de ideas la distinción entre las nociones producción y reproducción. En tal sentido de la visión de Larrosa. No se requiere de tanto esfuerzo hermenéutico para percatarse que lo que históricamente ha ocurrido y ocurre aún, es que la escuela funciona como escenario de reproducción del orden dominante y que en ese sentido el discurso pedagógico actúa como mecanismo de reproducción del orden que profiere el discurso dominante, el

²⁶Arbitrario en cuanto a que su función e intención está orientada, no a posibilitar el diálogo que le da la bienvenida y le brinda hospitalidad a la pluralidad discursiva, sino a la imposición de una verdad presumiblemente absoluta, la supuesta verdad del discurso dominante, del discurso del orden oficial. Imposición que se ejerce muchas veces a través de relaciones y rituales pedagógicos que se amparan en los conceptos de amor y ternura, para evitar el peso y la aspereza de la imposición literal, y buscar -de ese modo dulce y tiernamente perverso- que lo que se intenta transmitir disciplinariamente vía discurso pedagógico, sea asimilado con mayor facilidad y menor dificultad.

discurso de la oficialidad. Es por ello que Follari dice, en la cita que la escuela no suele ser un escenario de revolución cultural, precisamente por ello, porque su lógica pedagógica lejos de productora es netamente reproductora. La escuela, tal como es y ha sido siempre, como actúa y ha actuado siempre, no produce ni discurso, ni orden alguno; reproduce el orden y el discurso dominantes. Es esta una de las tantas cuestiones que hay que superar para dotar de dignidad y justificación la educación escolarizada. Porque la educación tiene que ser entendida como figura al servicio de los intereses bondadosos de la humanidad, no como patraña del poder dominante y sus intereses. Es indigno e injustificable que responda a intereses dominantes, a intereses de poder; que funcione como medio para subjetivar, modelar, subordinar, determinar, controlar, disciplinar, biopolitizar la conciencia y la vida de los seres humanos.

Para darle mayor sustento argumentativo a estas consideraciones, volvamos a la afirmación de Bernstein y Díaz Villa que considera que dentro de las tareas del discurso pedagógico está la tarea de constituir una conciencia específica. La gran pregunta aquí es, ¿qué tipo de conciencia específica se busca constituir a través del discurso pedagógico, de lo que oficialmente se impone como discurso pedagógico? Sin dudas, una conciencia que corresponda a los intereses ideológicos correspondientes a quienes coyunturalmente conducen los poderes del Estado, que es la conciencia que el Estado encarga a la escuela ¿En función a cuáles principios ideológicos y enunciados científicos se intenta constituir el sujeto pedagógico a través del discurso pedagógico? La palabra en este sentido la tiene la oficialidad. Si, por ejemplo, los poderes del Estado están en manos de sectores capitalistas, los principios ideológicos que como código imperativo circulan vía discurso pedagógico no son otros que los afines a la ideología burguesa. Lo mismo ocurre si los poderes del Estado están en manos de sectores de corriente socialista o comunista.

Lo inmediatamente antes planteado representa el factor determinante que coyunturalmente dinamiza lo que se entiende como discurso pedagógico. Es importante tener claro que este último no representa una figura fija e inmutada, es constantemente recontextualizado; fluye, cambia de rostro, de sentido, se resignifica, se reacomoda -a mi entender, esta última palabra, aunque suene irónica, es la más idónea para representar dicha mutabilidad del discurso pedagógico- ¿De qué modo se da la mutación del mismo? A través de ese procedimiento que Bernstein le ha asignado el nombre de “recontextualización”. Según Díaz Villa (2001), interpretando al propio Bernstein, “la recontextualización se manifiesta en el proceso de significación. Esta hace que los significados recontextualizados, convertidos en otros signos actúen como significantes de sí mismos, apoyándose en la idea de que nada le ha ocurrido al significado. Los textos pedagógicos (o textos escolares) constituyen un ejemplo de cómo la mutación del discurso pasa desapercibida en el contexto escolar y cómo genera nuevos modos de pensar que legitiman la traducción y retraducción de los discursos. Aparentemente se conserva el sentido, cuando de hecho se transforma el sentido” (p. 40). Pero esto no es arte de magia, es algo que resulta de un accionar auténticamente intencionado y tendencioso, que obedece a intereses específicos de poder; ideológicos y económicos, el adoctrinamiento y el adiestramiento para la producción son el objetivo último de esta cadena, el último eslabón de la misma. Un accionar que tiene sus actores, que no son otros que los sectores coyunturalmente empoderados de los controles del Estado.

¿No resulta altamente curioso la apreciación de esa especie de habitualidad que en sentido de costumbre se ha instalado como sucesiva perpetuidad en muchos de nuestros países de culturalidad occidental; esa en la que cuestiones como currículum, programas y textos escolares (y con ello la idea

de sujeto) cambian constantemente²⁷, especialmente cuando de manera coyuntural ocurren cambios de gobierno, y sobre todo cuando la ideología del gobierno que asume el poder es frontalmente distinta al gobierno que lo cede; como socialdemócrata - socialcristiano, capitalista - socialista, por ejemplo? Ello no representa algo casual, viene manoseado, determinado, ejecutado por la perversa mano del poder, la mano de la coyuntural oficialidad. En relación a esta última afirmación que hemos hecho, Luis Peñalver se ha referido a “la circulación de saberes predeterminados [yo diría preconsensuados], seleccionados e institucionalizados por el Estado” (En; Lárez, 20014: p. 86). Es decir, legalmente el Estado tiene la responsabilidad, el “deber”, de ejecutar eso que señala el referido autor sucrense. Responsabilidad legal que se presta para la institucionalización, por parte del propio Estado, de saberes tendenciosos (cuestión que aunque no es para nada sensata, y aunque la legalidad no la establece, ni la ampara, tampoco la ha impedido históricamente, ya que se ha hecho recurrente y habitual).

Se puede decir que en ese papel que legalmente juega el Estado están las raíces que alimentan la mutación del discurso pedagógico, porque es a través de ello que se acciona el proceso de significación -del que habla Bernstein- que se orienta a la recontextualización de los significados, a su conversión en otro signo, como bien ha sostenido este mismo autor, lo cual a nuestro modo de ver, no consiste en otra cosa que en un auténtico ajuste, una adecuación acomodadiza de dichos significados al sentido del orden, y “al régimen de verdad” (Michel Foucault), que representa el discurso dominante, el discurso oficialmente instituido. Es de este modo que entra en juego la correspondencia discurso pedagógico-discurso dominante, que apoyándonos en Larrosa, explicamos anteriormente.

²⁷Cambios cuya auténtica intencionalidad se camufla detrás del velo de una pseudointencionalidad representada en la enunciación, mediante el discurso político y “educativo” oficial, de expresiones como “una mejor calidad educativa”, “una mejor educación” etc.

Para enfatizar en ese interesante asunto relacionado con la factoriedad esencial que determina la mutabilidad del discurso pedagógico, es oportuno traer a la escena del debate que venimos planteando un planteamiento que, de la mano de Bernstein, ha hecho Díaz Villa (2001); "(...) El discurso pedagógico (DP) es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario. Estos discursos que denominamos primarios son discursos (...) que poseen la gramática propia para su especialización como discursos específicos. Son, por ejemplo, los discursos de las ciencias naturales, de las ciencias sociales y de las humanidades, tales como la física, la química, las matemáticas, la psicología, la sociología, la lingüística, la economía (...). En el proceso de su producción, estos discursos son selectivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuidos y reubicados en un campo diferente, el campo de la reproducción discursiva. Es aquí donde interviene el discurso pedagógico como un principio de recontextualización que transforma un discurso primario (...) y que crea su propio campo de recontextualización" (p.40).

El conjunto de disciplinas del saber que se puntualizan en la cita anterior, conjuga lo que se define como "la instancia de inculcación" pedagógica. Cada una de ellas contiene sus discursividades disciplinares, con su propio objeto, su propio método, sus propias reglas, su propia gramática, que es lo que el autor ha definido como discurso primario. Ahora, ello no representa en sí el discurso pedagógico. El discurso pedagógico es en esencia un principio de regulación-adaptación que actúa "microfísicamente" (Michel Foucault). Es esa gramática suspicaz -tendenciosamente acomodada- que actúa la instancia de inculcación que conforman las referidas disciplinas; asignándole nuevo sentido y nuevos significados -si la coyuntura así lo amerita- al conjunto de los discursos primarios de dichas disciplinas.

Para clarificar más este último planteamiento, el autor de esta tesis trae a colación un ejemplo que es bien ilustrativo en ese sentido. Toma como referencia una disciplina específica de las ciencias sociales; la historia ¿Qué

ha ocurrido con la historia en los textos escolares?: su gramática y sentido cambian constantemente; su supuesta objetividad se desvirtúa constantemente en tendenciosidad, en acomodo de acuerdo a la lógica ideológica de turno en el poder estatal²⁸; ha sido objeto de insensatos maniqueísmos, acompañados por antagónicas dicotomías como satanización-fetichismo, historia falsa-historia verdadera, etc. Es recurrente escuchar en el lenguaje político oficial expresiones como: “nos arrebataron la historia”, “se nos impuso una historia falsa”, “la historia verdadera es esta y no aquella”... Sustentada en esa especie de excusas discursivas, y apegada al deber legal que tiene el Estado de seleccionar e institucionalizar los saberes en función de los cuales educar, la oficialidad dictamina, moral y prejuiciosamente, qué es lo memorable y qué no lo es, qué es digno de ser exaltado como personaje, fenómeno y/o hecho histórico y qué no lo es²⁹. Es de ese modo que se lleva a cabo la definición de los contenidos que constituyen los textos, afines a la historia, que imperativamente se imparten en el escenario escolar³⁰.

Generalmente se piensa que la historia es simplemente una disciplina que sólo se concreta a la producción y enunciación de conocimientos, y que la presencia de la misma en los programas escolares no tiene otro fin que la enseñanza de dichos conocimientos de los procesos sociales a lo largo del tiempo. Sin embargo, ella no es neutra, representa una discursividades que

²⁸La experiencia histórica ha demostrado recurrentemente, en este sentido, que para los sectores oficiales es preferible el sacrificio de la objetividad de la historia antes que el de los intereses ideológicos.

²⁹Poniendo en sospecha eso de decidir lo memorable y lo no memorable, pensemos en cuestiones como las siguientes; ¿es concebible la apologética exaltación histórica de un personaje judío, o uno de color negro, en la historia oficial alemana que, durante el período del nazismo, se trasmite en el escenario escolar de la misma nacionalidad?, ¿en países de gobierno afín a la lógica capitalista, es concebible, en los textos escolares de historia universal, la exaltación apologética de hechos históricos como el de la revolución cubana, la rusa, la china?

³⁰ De ese modo se impone, a través del dispositivo pedagógico y ritual, lo que se ha entendido como “memoria obligante” (Paul, Ricoeur), la inculcación imperativa en la escuela de lo que la oficialidad ha consensuado como memoria histórica.

tiene una intención subjetivadora. De la misma “puede resultar un ser así, un pensar así, un actuar así, un valorar así; ello de acuerdo a tal o cual interés ideológico hegemónico”³¹. Es intervenida por la regulación del discurso pedagógico, regulación que se orienta a la constitución de un tipo de sujeto que no es cualquier sujeto, sino un sujeto que sea, sienta, piense actúe, valore de acuerdo a las exigencias ideológicas del orden oficial. La ejecución pedagógica de la historia, y de toda la instancia de inculcación pedagógica que conjugan las distintas disciplinas curriculares, está orientada a la concreción del discurso pedagógico, que no es otra cosa que la imagen predeterminada del sujeto pedagógico. El carácter ontológico del sujeto-discurso, y consecuentemente del sujeto que resulta de la relación pedagógica, es predefinido, preconensuado por el orden oficial. De acuerdo a la lógica educativa correspondiente a nuestras latitudes, paradójicamente el discurso pedagógico no es pensado en las instituciones escolares, ni por quienes tenemos la responsabilidad de educar -docentes, maestros, profesores-, sino en otras instancias del Estado y por personeros calificados de mentores para tal fin por el orden oficial de turno.

La educación escolarizada que hasta ahora hemos tenido, ha sido y sigue siendo una educación formalmente basada en la lógica del pedagogismo históricamente dominante. Lógica que inconvenientemente reduce a dicha expresión de educación a acción transmisionista y de inculcación, a acción educativa “que se realiza entre transmisores y adquirientes” (Bernstein, S/A: p. 1). Esta lógica que históricamente ha venido asumiendo la educación escolar, se sustenta en una serie de eficaces mecanismos y procedimientos que actúan conjugadamente, ya que se complementan unos con otros, como lo son: 1) transmisión de un discurso “ideal”, un discurso asumido desde la oficialidad como supuesta “verdad verdadera y absoluta” -el discurso

³¹Esta cita se tomó del texto Lo identitario y Axiológico en los Cuerpos Juveniles Recientes: desafío para pensar la educación por- venir, autoría de Jesús Olivero. P18. (texto en lista de espera para su respectiva publicación, por la editorial venezolana, El perro y la Rana)

pedagógico³²⁻”; 2) implemento de disciplinantes principios jerárquicos y reglamentarios 3) ejecución de dispositivos racionalistas; dispositivo ritual-dispositivo pedagógico. El primero se trasmite mediante los últimos y éstos, para tal fin, se amparan en los segundos.

¿Por qué el autor de esta tesis considera que esa lógica pedagógica no representa un modo conveniente para ejecutar, mediante ella, la educación escolarizada? Porque desvirtúa la educación, la reduce a técnica de poder-control, la entrapa en “el régimen de verdad” que tanto alertó Foucault, la convierte en férreo mecanismo racionalista, la dogmatiza, la arbitrarializa, en tanto que se orienta a la imposición simbólica, imposición estratégicamente simulada, microfísica, de una verdad discursiva basada en un referente ideal de hombre y de organización sociedad. Por experiencia histórica, ya son harto conocidas las perversidades del racionalismo como lógica fundante de pensamiento y de vida, perversidades que lo injustifican y lo declaran como lógica inconveniente. Es perversidad racionalista, por ejemplo, la alienación del pensamiento; el sacrificio, la aniquilación del pensamiento singular y la imposición de un pensamiento exterior, la reducción de toda otredad a una imperativa mismidad unificada asumida como verdadera “ideal”.

Hay una extraordinaria distinción que, partiendo de la interpretación de la idea freudeana de racionalización, hace Edgar Morín en relación a las nociones racionalidad y racionalización. Dice el reputado autor francés (2001): “yo haría una distinción central entre racionalidad y racionalización (...). La racionalidad (...) busca y verifica la adecuación entre el discurso y el objeto del discurso. La racionalización, por el contrario, se encierra en su lógica (...). Los dogmas racionalizadores son aquellos que se verifican, no con respecto a la experiencia o a los acontecimientos del mundo real, sino que con respecto a la palabra sacralizada de sus fundadores. Es así como la

³²Esa imagen preimaginada y asumida como referente ideal para constituir, mediante la relación pedagógica, el sujeto y el orden de social.

racionalización se auto-confirma en sus textos sagrados, aquellos por ejemplo de Marx, Freud, Lacán”. (p. 61).

¿Qué es lo que interesa de esa diferenciación que hace Morín?, resaltar que la lógica pedagógica que ha asumido y asume la educación escolarizada venezolana y la de todos los países de racionalidad occidental, la ha inducido e induce a actuar de acuerdo al inconveniente sentido de la tan cuestionada racionalización: la escuela es un centro de racionalización por excelencia, lo ha sido siempre; eso es indiscutible. Para fundamentar esta última afirmación, no hay mejor evidencia argumentativa que esa tentativa esencial que siempre ha asistido al escenario escolar: constituir el sujeto tomando como referente un sujeto preimaginado, un sujeto “verdad”, asumido como discurso pedagógico, como sujeto pedagógico. ¿No demanda esto un inevitable proceso de racionalización del hombre y, consecuentemente, de la vida humana misma? En corta expresión, el hecho de que la educación escolarizada se ejecute a partir de y mediante un discurso pedagógico prefigurado la convierte automáticamente en acción subjetivadora y, en tal sentido, racionalizadora; reducción de la conciencia a un imperativo discurso “verdad”, el discurso pedagógico.

Ello hace imposible que la educación escolarizada, en todos sus niveles - primaria, media, universitario-, sea un acto dialógico y político, porque no se puede llamar político un acto en el que cuestiones como la alteridad y la otredad representan figuras vetadas, un acto en el que nadie piensa singularmente, un acto en el cual la figura diálogo no existe por ningún lado; como lo es el habitual acto pedagógico que actúa la educación escolarizada. Lo político y lo dialógico son inconcebibles sin diferencia, sin alterón, sin reconocimiento de la irreductible otredad. El distinguido pensador francés, Alain Touraine, en una de sus más reputadas e impactantes obras, titulada con la gran pregunta ¿podremos vivir juntos?: iguales y diferentes, ha hecho una afirmación, una especie de recordatorio relacionado con las funciones esenciales de la escuela en su papel de escenario educativo formal, con la

cual el autor de esta tesis está plenamente de acuerdo, al respecto dice Touraine (Ob.Cit:); “Esta [la escuela] no tiene únicamente una función de instrucción; también tiene una función de educación, que consiste a la vez en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y en favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual” (p. 281).

¿Por qué autor de la tesis esta cien por ciento de acuerdo con la afirmación que contiene la cita anterior, por dos razones contundentes; primero porque es innegable y, segundo, porque considero que si la escuela desde siempre hubiese actuado de acuerdo a eso que recuerda el autor francés, hace mucho tiempo que los horizontes de la educación escolarizada fuesen otros. La misma fuese posiblemente una educación atravesada por el concepto de dignidad y no por el de perversidad que la ha dictaminado siempre, ese concepto que siempre la ha entrampado, y aún la entrampa, en mera correspondencia a intereses de poder y la sustrae de las honrosas demandas formativas de la humanidad. Es posible que fuese una educación dialógica y auténticamente democrática; y no espacio pedagógico pseudodemocrático, de mera inculcación subjetivadora. Un escenario de bienvenida al pensamiento singular y libre, libre de límites coaccionadores, manipuladores, determinadores, subordinadores de la conciencia. Es posible, en fin, que fuese una educación en la que esa virtuosa palabra con la que se nombra, es decir educación, hubiese conservado su autenticidad, su honrosa intencionalidad de benevolencia y dignidad humana y no se hubiese desvirtuado y trivializado en eso que toda su vida ha sido; insidiosa, suspicaz, tendenciosa y no bien intencionada relación disciplinaria de saber-poder, por no decir imposición disciplinaria de saber-poder, que es lo que realmente representa eso que históricamente se ha asumido como educación escolarizada. Porque si se piensa bien lo que allí ocurre realmente, se puede aseverar que no es procedente calificar esa acción como relación. Porque relación es una palabra que se funda en la reciprocidad lingüística, en

intercambio de palabra; implica diálogo, intercambio, encuentro y desencuentro, reconocimiento mutuo de otredad. No puede ser entendido como relación un acto, como el pedagógico³³, en el que lo que ocurre es la imposición simbólica, simulada, de un discurso supuestamente ideal, un acto fundado en la lógica de inculcación- asimilación, un acto en el que los que participan, como bien ha afirmado Bernstein en una cita que de él tomamos más arriba, asumen el calificativo de transmisores y adquirientes (valga el recitado de esta expresión).

La pedagogía racionalizadora que sustenta la educación escolarizada es antónima a todo ello, a relación educativa político-dialógica, porque representa una lógica subordinadora y/o determinista, desde la cual se intenta reducir la conciencia y la vida a sacralizadas y tendenciosas verdades discursivas, esas que encarnan el discurso pedagógico. Dicha lógica pedagógica hace que lo que se entiende como discurso pedagógico, en lugar de ser un procedimiento gramatical emancipatorio, determinante en la consecución de pensamiento y de vida singular y sin coacción, sea contrariamente un procedimiento auténticamente disciplinario, de poder-control, cuya intención es la coacción, la subordinación del pensamiento y la vida, la constitución de hombres-sujetos, sujetos a una supuesta verdad ideal, la verdad oficial.

Estratégicamente, la lógica pedagógica racionalizadora, esa que históricamente ha sido de gran valor de utilidad para los intereses de los dominantes sectores oficiales, pone a actuar el discurso pedagógico como procedimiento desdeñoso y prejuicioso, hace que el mismo, sustentado en el disciplinario principio de clasificación, actúe apegado a la dicotomía de lo prohibido y de lo permitido, de lo verdadero y lo falso, dicotomía asumida estratégicamente para colar álgidamente el veneno de la tendenciosidad. Por ejemplo, si la oficialidad es burguesa, lo que se asume como principios burgueses representarían los principios innegablemente permitidos y

³³El acto pedagógico de lógica racionalizadora.

verdaderos, mientras que en la otra ala de la dicotomía, en la de lo prohibido y lo falso, figuraría la presencia de todo principio contrapuesto a los intereses ideológicos de la oficialidad burguesa. Esto no es para nada distinto, cuando la oficialidad es de índole, por ejemplo, comunista o socialista.

La asunción de la racionalidad pedagógica de lógica en cuestión, por su sentido racionalizador, por actuar en correspondencia al régimen de verdad dominante, por su tentativa determinista y subordinadora, determina la desvirtualización de la educación en el escenario escolar. ¿Por qué?, porque la educación tiene que ver con la posibilidad de experiencia, con garantizar espacio a la singularidad del pensamiento y la sensibilidad, con la afirmación de la personalidad de los individuos. Todo lo cual es imposibilitado en la escuela por la lógica pedagógica que actúa la educación escolarizada. Hay una interesante consideración de Walter Kohan que permite apreciar una clara distinción entre la educación y la pedagogía, afirma Kohan (2008); “si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento; la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay pensar y, al contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar. Hay educación excepcionalmente cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. (p. 142). La pedagogía en cuestión encallejona la educación hacia los inconvenientes senderos de la imposición. Amparada en el categórico imperativo racional “deber ser”, dicha lógica induce a pensar “lo que hay que pensar”, es decir, lo que el sistema educativo oficial dictamina como materia de pensamiento y como modo de ser pensado. Ello ahoga toda posibilidad de singularidad y experiencia humana, toda posibilidad de formación y, por tanto, de educación. Porque sin singularidad y experiencia no hay formación y sin formación no hay educación.

En razón a las inconveniencias que para la educación, y consecuentemente para la formación del hombre, implica la lógica pedagógica racionalizadora,

existe la necesidad de pensar en una/otra racionalidad pedagógica para sustentar y ejecutar la educación, una racionalidad que figure deslastrada de la dogmática racionalización. Es posible pensar y asumir lo pedagógico de otro modo. Es posible pensar lo pedagógico sustraído de pretensiones racionalizadoras, sin discurso pedagógico a priori y de intención subjetivadora, determinista y subordinadora. Larrosa (2000) ofrece un significativo cotejo relacionado con el logos pedagógico, dice el pensador catalán que “la diferencia esencial estaría entre dos formas de logos pedagógico, el que hace pensar y el que trasmite lo ya pensado” (p. 127). La cita deja claro dos cuestiones importantes de atender; que lo pedagógico ha sido pensado y asumido de una determinada manera, una manera inconveniente. Pero también nos dice que no es obligatorio que la educación se resigne eternamente a actuar apegada a esa lógica pedagógica, que es posible romper con la misma y pensar en otros horizontes de lo pedagógico para sustentar y actuar la educación correspondiente al escenario escolar. Así pues, que hasta aquí se han interpelado tres capítulos que son sustanciales y que tiene afinidades en lo siguiente; se figuran como referentes primordiales para lo que ha sido la constitución del ser a través de mecanismos como el adoctrinamiento, disciplinamiento e ideologización conllevando a confeccionar un sujeto homogéneo, único e idéntico, demandando esta trilogía determinaciones y subordinaciones. En este cuarto capítulo del texto se presenta, se alega y se apuesta por una nueva idea otra de educación conveniente para educar y formar.

CAPITULO III

LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA, DE LA INSTRUCCIÓN DE LAS PRIMERAS LETRAS, HASTA LA CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA.

“Lucho por una educación que nos enseña a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer”.

Paulo Freire.

“La tela de araña de la dominación ha llegado a ser la tela de araña de la razón misma, y esta sociedad está fatalmente enredada en ella y las formas trascendentes de pensamiento parecen trascender a la razón misma”.

Herbert Marcuse.

La escuela, como bien ha sido explicado por distinguidos investigadores del mundo, ha representado históricamente el escenario del cual ha dispuesto y dispone la sociedad para llevar a cabo la educación de los seres humanos; ha sido y sigue siendo el centro de educación formal por excelencia. En razón, al título que nombra el capítulo es necesario formular estratégicamente la siguiente interrogación ¿De dónde y cómo emerge la educación del mundo? La escuela es una obra cultural porque la misma fue creada por el pensamiento humano eso quiere decir que la escuela es un espacio que resulta de la imaginación del hombre, por la necesidad de instalar una lógica sistemática para educar a la humanidad; ahora, en una palabra para responder a la pregunta. La fuente de la cual resulta la educación es del imaginario del hombre, ella resulta como idealidad del

pensamiento humano al igual que todo ha sido creado por la organización del hombre en sociedad, surge al estilo de otros conceptos el de política, el de ley, el de escuela, y el de sociedad misma. Partiendo de estas consideraciones introductorias nos disponemos a la reflexión de los pensamientos que dieron origen a la educación en el mundo y concretamente en Venezuela; es decir, vamos a realizar una especie de interpelación de obras pioneras realizadas por pensadores de renombres que contribuyeron a la cristalización de la idea de educación formal y en tal sentido de escuela.

La Escuela de las Primeras Letras: pensamiento educativo y doctrinario a partir de la pedagogía religiosa cristiana

Emprender la investigación de la escuela de primeras letras, induce encontrarse con un mundo temporo espacial, que es el que permite adentrarse a su racionalidad y desarrollo histórico, formada por una serie de elementos entrelazados o entramados de sus tejidos. Esto es, lo que se llama desde la concepción de la hermenéutica como: la construcción de la trama³⁴ y, configurar e interpretar este proceso conlleva hilvanar la expresión escuela que representa un significante que la nombra y un significado que la define, su significante es instrucción de primeras letras que es lo que se conoce generalmente en la actualidad como la escuela, su significado por una parte, está representado por la gran importancia que se le da en ese momento histórico a la educación española. En términos

³⁴ En sus estudios Bracho, conceptualiza la trama como una operación que extrae de la simple sucesión indefinida de los acontecimientos el sentido de punto final, es decir, aquel desde el que puede visualizarse la historia como una totalidad, se constituye en un pensamiento, un tema, una tesis, acerca del devenir y su sucesión temporal. Todo tema o tesis se presenta al mundo de la comprensión en el contexto de la interpretación, cuya orientación es la de ofrecer una realidad porque la interpretación textual convierte acontecimientos y eventos en hechos históricos. Para ampliar la información véase el texto: Bracho, Jorge (2008). *Globalización, Regionalismo, Integración*. Ediciones Rio Orituco. Caracas-Venezuela. (p.13).

generales, lo que se intenta manifestar es que. Con el resurgimiento del renacimiento que emerge con gran vitalidad como un movimiento de revitalización cultural de los descubrimientos y progresos ocurre consecuentemente lo siguiente:

En el campo científico y técnico se empiezan a ejecutar políticas escolares en España para impulsar la preparación y alfabetización de la población, y es entonces, cuando se originan por primera vez las fundaciones progresivas de estas instituciones educativas a finales del siglo XV y principios de siglo XVI. Al respecto Ruiz J. (2004), expresa lo siguiente:

Una primera etapa, iniciada ya en el reinado de los reyes católicos, en la que el movimiento humanista estimulado por el renacimiento y posibilitado por la invención de la imprenta promueve el interés por la literatura, la ciencias y las artes mediante la creación de modernos centros de enseñanzas, (...) Por el establecimiento y funcionamiento de escuelas de primeras letras. La segunda etapa, coincidente con los reinados de Felipe II y Felipe III contemplará un desarrollo mucho mayor del número de escuelas (p.12).

Las consideraciones del autor, dan cuenta del inicio y la evolución de la escuela de primeras letras en España, pero también es importante reconocerse que el pensamiento educativo que guió a estos establecimientos fue el de la implementación de una pedagogía de carácter religiosa cristiana, que se centró fundamentalmente en unas *enseñanzas básicas*,³⁵ que tenían como propósito único el disciplinamiento de los individuos, y que luego se exportarían abrumadoramente a otras latitudes; el caso más emblemático al

³⁵ Se aclara acá que las enseñanzas básicas educativas en la que se sustentaba la escuela de primeras letras, no era solamente la fe y la evangelización, (doctrina cristiana) la aritmética, (matemáticas) la lectura y la escritura, (castellano) sino que también se inculcaba la disciplina y los buenos modales, (moral) la gramática, el latín, música y cantos. También se aplicaban otros rituales de carácter informales como las procesiones en las fiestas patronales de los pueblos y que hoy todavía quedan vestigios de estos mecanismos ideologizante.

cual se puede hacer referencia es el de América, que se vio permeada directamente. Sin embargo, hay que asumir modestamente que el proceso de conquista y de colonización efectuados desde Europa hasta América le dan otra connotación espacial al mundo “el encuentro con América marca un hito en lo que se refiere a la universalización” (Bracho, Ob.Cit: p. 19). Es enunciar, que la nueva dimensionalidad territorial produce el nacimiento de la universalización y simultáneamente el de la transnacionalización y la internacionalización³⁶ socio-cultural-educacionista en los países colonizadamente ya conocidos, y si continuamos detenidos por un instante, o por un tiempo determinado observando hacia atrás críticamente y con ojos puestos fijamente en lo histórico podemos afirmar incuestionablemente que todo este proceso fue impulsado por el Estado español y la iglesia católica, quedando evidenciado que sus máximos intereses era el de la dominación física y psíquica de las comunidades prehispánicas de América Latina.

Ahora, porque es importante enfatizar que el citado Estado español y la iglesia utilizan estratégicamente a la escuela como dispositivo administrativo de control y sujeción, porque es y ha sido históricamente la institución por excelencia para la normalización cultural derivada de la sociedad poder; y que además es el medio más efectivo y eficaz, para disciplinar y moldear a los seres en el pensar, sentir, decir y hacer. O dicho de otro modo, de la mano de Foucault M. (2002): “la disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (p. 199). Al Interpretar estas consideraciones Foucaultiana, bien vale la pena recurrir a la visión educativa en la que se sustentaba la enseñanzas de la instrucción de primeras letras y atención, entiéndase que este sistema educativo tenía

³⁶ En relación a esto Bracho, J. (Ob.Cit:) Ha sostenido un planteamiento cien por ciento compatible, ha dicho el autor venezolano: lo que se denomina transnacionalización implica la internacionalización y la actuación e intervención más allá de las fronteras nacionales (p. 20).

encajada a la evangelización como una herramienta de poder³⁷ y control religioso, que se fue expandiendo en todos los territorios de América Latina. Implican estas advertencias una condición indispensable y necesaria, plantear la siguiente interrogante:

¿La evangelización fue un instrumento de control de modelaje de conciencias para la dominación cultural en Latinoamérica correspondiente a la coyuntura del dominio español? de acuerdo a esta interpelación o incógnita, es factible reforzar; que en América Latina la corona española crea una armazón de control dogmático en todos los órdenes y especialmente en el educativo. Sobre este aspecto sostiene Mato A. (2010): “Necesidad de controlar la actividad educativa desde y por el Estado” (p.24). Aplicándose y extendiéndose esta normativa desde México (Novohispana - Nueva España)³⁸ hasta Argentina, estos ordenamientos tenían su máxima expresión en las estructuras instituciones locales y administrativas que eran los virreinos, su creaciones tenían la finalidad de posesionarse dominar y monitorear cada uno de los territorios que les correspondían; su organización fue sistemáticamente muy eficaz.

Inicialmente se forman, al de Nueva España y el de Perú, y finalmente este último queda dividido en el de Nueva Granada y Río de la Plata, de ellos emanaban directrices explícitas del Estado español y la iglesia para el dominio y adoctrinamiento de los individuos. En los mejores términos, lo que se quiere indicar es, que las corrientes filosóficas y pedagógicas, que orientaron la visión educativa de la escuela de primeras letras en España, y

³⁷ En sus investigaciones Foucault, explica magistralmente cómo actúa el poder sobre los cuerpos: Cuerpo como objeto y blanco de poder (...) al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece que responde (...) teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable al cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Los famosos autómatas, por su parte, no eran únicamente una manera de ilustrar el organismo; eran también unos muñecos políticos, unos modelos reducidos al poder. Para ampliar la información véase: Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos aire: Siglo XXI editores. (p. 225).

³⁸ Por su parte, se aclara acá; que durante el proceso de colonización, así fue como se le llamo a lo que hoy en la actualidad es México.

exclusivamente en Latino América, fue un sistema de analogías tanto en su teoría como en la práctica que estuvo permeado por el pensamiento teológico. Pero, además de esto, acompañado por cuatro grandes ordenes eclesiásticas, religiosas y católicas como los dominicos, la franciscana, la compañía de Jesús y los capuchinos. Estas ideologías buscaban inculcar conocimientos sobre dios y frente a eso, la iglesia católica se proyecta como una institucionalidad educativa y línea evangelizadora apoyándose con los manuales de enseñanzas, que eran profundamente alfabetizadores y catequizadores, en su máxima expresión y el propósito era el de enseñar la fe católica a la población Latino Americana en general. Por cuanto, según De la Cruz V. (2003):

Los textos empleados fueron el catecismo que señalaba el ordinario, el catecismo Fleury (...), además se utilizó la cartilla con método silábico, y el Catón, que se reducía al Catecismo. Para la disciplina se adoptó el sistema rigorista que se empleaba en el resto de América Latina (p.5)

Estos manuales de enseñanzas o libros de textos que cita el autor contenían explicaciones precisas sobre la doctrina cristiana; sus prácticas y ejercitaciones estaban dadas para el aprendizaje de la lectura de los principiantes, todo bajo el auspicio jurídico y/o legal del Estado español. Vale sostener, que el proceso educativo en referencia se regía por leyes, constituciones, normas y reglamentos³⁹ todo esto con la finalidad de controlar las mentes y sujetar⁴⁰ a los individuos para su disciplinamiento, a

³⁹ El Ratio atque institutio studiorum fue el reglamento que entro en vigor en los últimos años del siglo XVI que establecía todo lo relativo a método de enseñanza, horarios, textos y explicaciones que habían de darse en las clases. Para ampliar la información Cfr. Aizpuru, Pilar Gonzalbo (1982). *La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI*. Historia mexicana. (p. 265)

⁴⁰ Disciplinar al hombre de acuerdo a los principios morales y racionales ha sido, y sigue siendo, la tarea fundamental de la educación escolar del mundo occidental. Deleuze, explica: el espíritu deviene sujeto al ser afectado por los principios. Véase: Deleuze,

través de procedimientos disciplinantes como “(...) sermones, confesiones y catequesis con lo que aspiraban modificar el comportamiento individual” Aizpuru P. (1982: p. 265).

Lo explicado extraordinariamente por el autor de esta tesis en la mencionada cita de la historiadora mexicana, tiene que ver con el moldeamiento de la ontología del hombre a través de la sermónica palabra divina, palabra de Dios, que fue un instrumento de control; y que a la vez no tuvo eternización en lo diacrónico y lo sincrónico, sino que más bien este concepto de verdad divina es sustituido posteriormente por otra verdad como la científica; es decir, que se debilita o muere un poder para darle apertura al nacimiento de otro poder. Sin embargo, quiero aclarar que la lógica del poder disciplinario y de subjetivación se mantuvo en todo lo que fue el proceso evolutivo y etapas históricas de este modelo de establecimiento público -escuela de primeras letras- que se implantó en tiempos de dominación de la corona española en Latinoamérica y evidentemente en Venezuela. Ahora bien, ¿Es esto cierto, que Venezuela al igual que el resto de los otros países colonizados, estuvo influenciada por el pensamiento teológico?, ¿Cuál fue la influencia del pensamiento teológico en el proceso educativo que llevó a cabo la escuela de instrucción de primeras letras en la Venezuela colonial?, ¿Cuáles principios educativos se establecieron en ella? ¿Qué corrientes de pensamientos educativos cohabitaron con el paradigma educativo predominante en la temporada colonial venezolana luego de su debilitamiento?

Pareciera conmovedor e inverosímil apuntalar el influenciamiento y el poder determinante que tuvo el pensamiento cristiano en nuestro país para el control y disciplinamiento. Pero si, ciertamente esto fue así, y más aún en este punto que es el caso venezolano se reafirma que el fundamento de la

Gilles (1977). *Empirismo y Subjetividad: las bases filosóficas del anti-edipo*. Barcelona-España: Granica Editorial. (p. 17)

escuela de la instrucción de primeras letras como bien lo ha señalado el autor de esta tesis, se sustentó en el pensamiento teológico en todos los espacios territoriales como las provincias y los cantones, desde su fundación hasta el decreto de la instrucción pública universal, gratuita y obligatoria de Guzmán Blanco en 1870. Ahora por otro lado, se recurre a un asunto que es indispensable testimoniar, y que no es menos importante pero que esta entretreído con lo planteando y sería una discusión estéril, no abordarlo en este momento crucial del debate, aludiendo exclusivamente a la práctica que se ha empleado en la educación venezolana, y es que este establecimiento público desde que se fundó siempre ha correspondido y corresponde a la lógica del poder – saber. Y el prototipo de escuela que aquí en este mismo momento se está simbolizando no es la excepción, porque de acuerdo con lo evidenciado hasta ahora solo se corrobora que ella no escapo de esa realidad, sino que legitimó con su mando una idea de educación implantada desde el poder control; esto con la finalidad de darle forma al hombre de una determinada manera, todo basado en una educación que en su teoría y en su práctica se encuadró siempre en ser asimilacionista y consumidora de la educación española, practicó y recorrió por los senderos de los mecanismos dogmáticos para la ideologización utilizando los *manuales de enseñanzas*⁴¹ que fueron una de las tantas estrategias que se aplicaron para la entronización de esta racionalidad educativa, así mismo se acuñó también con las legislaciones laborales para afianzar la doctrina cristiana en la población por consiguiente; los maestros eran monitoreados, vigilados, controlados, y obligados a cumplir con estas enseñanzas con instrumentos

⁴¹ Conveniente aclarar explícitamente que los manuales de enseñanzas más utilizados fueron los catecismos de estado y los catecismos religiosos convirtiéndose en los principales instrumentos de ideologización no solo en el país Venezuela sino en todas las colonias españolas siendo obligatorios sus usos en las escuelas públicas. Véase: Valerio, Maximino. (2009) La instrucción de primeras letras en la Venezuela Colonial. *Revista Investigación y Educación*. N° 12. Subdirección de Investigación. Postgrado de la UPEL-IPM. (p. 59).

como las constituciones⁴², leyes y ordenanzas. Al respecto Valerio M. (2009), expresa lo siguiente:

El caso venezolano las legislaciones más específicas emitidas en materia educativa son las llamadas “Constitución Sinodales”, emanadas por el sínodo diocesano de Caracas en 1687, bajo la dirección del obispo Diego Baños y Sotomayor. Entre otras materias, el fundamento legal más directo y unificado sobre la educación y en especial de la enseñanza de las primeras letras. Esto no exceptúa que existan otras legislaciones referentes a la instrucción pública. (p.57)

Ahora bien, el asunto por una parte, no es el de determinar si la educación fue o no asimilacionista o consumidora porque de hecho fue así; el asunto es que la ejemplar afirmación del autor, y lo abordado e interpretado hasta ahora induce impostergablemente a desembocar en una arquitectura que se perfila decisivamente ideologizante y por otra parte, la implementación e instalación de un pensamiento único inducido por el pensamiento cristiano basado en la educación religiosa, de manera que estos vienen a ser el pilar fundamental y el resultado concluyente de este modelo de escuela implementado en la denominada Venezuela colonial. Ahora para mayor entendimiento y ubicación de este proceso convenimos trazar cronológicamente la línea histórica provisional⁴³ de este paradigma

⁴² Las Constituciones están formadas de seis libros, los cuales contienen los siguientes aspectos: “El primero trata de la fe católica; el segundo de las personas eclesiásticas y los ministros de la iglesia, de las dignidades y oficios pertenecientes a ellas; el tercero de los santos sacramentos; el cuarto, de las cosas santas y sagradas; el quinto, de los juicios y su orden en materia judiciales y el sexto de los delitos y sus penas”. Para ampliar la información Cfr. Gutiérrez Manuel (1975). *El sínodo Diocesano de Santiago León de Caracas*. Volumen II. Biblioteca Academia nacional de la Historia. Caracas-Venezuela. (p. 26)

⁴³ Conveniente aclarar, que la fundación de la primera escuela de primeras letras. Existen diferentes fechas sobre la creación de la primera escuela en territorios venezolanos. Con más insistencia se ha señalado es que su creación fue en la zona oriental del país donde había mayor población y actividad económica “estable” hacia 1515 o 1516. (...) y ya para el 20 de diciembre de 1809. El Cabildo de Caracas designa como maestro de escuela pública a

educativo que tuvo vigencia desde mediados de la segunda década del siglo XVI, hasta finales de la primera década del siglo XIX, ya con el auge y la plena efervescencia patriótica e independentista, se encauza el debilitamiento de este pensamiento, y a partir de este episodio se empiezan a presenciar en Venezuela una especie de conjugaciones multimetodicas de pensamientos educativos o corrientes ideológicas, la mayoría eran de carácter foráneo, dentro de ellas se pueden destacar las siguientes ideas emergentes educativas la escuela ilustrada, (que será abordada en lo que sigue) la escuela patriótica, y por último la escuela lancasterianas, algunas de estas fracasaron como la escuela de enseñanzas mutua y las otras se mantuvieron incluyendo la de primeras letras ya esta última en una posición muy decrepita.

Dominio y desplazamiento de la ilustración sobre, la educación imperante de ese momento trascendental, en la escuela venezolana

La ruta exclusiva que despliega el autor de esta tesis, está orientada a reflexionar sobre la carga propia de la perspectiva teórica, metodológica y epistemológica, que ha practicado y practica en el terreno educacional la ilustración y, principalmente en la escuela ilustrada venezolana. Así que es, conveniente y favorable establecer las inevitables e ineludibles interrogantes. ¿Qué sobreviene con la llegada legal del movimiento de la ilustración en Venezuela? ¿Es verídica la aparición de corrientes de pensamientos que sustentan una nueva idea de educación y que a la par cohabitan con el modelo educativo reinante de la evangelización en Venezuela? ¿Ilustrar al hombre no es convertirlo en un ser racional, sujeto a sujeciones de control y

Don Ramón de la Peña. Este será el último maestro de la escuela de primeras letras de la época colonial. Cfr. Uzcátegui, R. (2017) *Cronología de la educación en Venezuela*. Siglo XVI – 2016 para el magisterio venezolano. Ediciones de la memoria educativa venezolana, Caracas Venezuela. p. 31 y 85.

dominio que dictaminan la forma de pensar? ¿La lógica racionalizadora y tecnológica ha sido un sistema de dominio para enajenar y alienar al hombre? En absoluto se aspira responder concretamente estas interesantísimas y perspectivas preguntas, pero si conducen a deliberar sobre la trama ya indicada, debido a lo cual, primeramente vamos a irradiar el desarrollo del proceso independentista venezolano que va de la mano con el incipiente estado republicano. Puesto que, este acontecimiento va metódicamente desarticulando el legado heredado del pensamiento educativo instalado por más de tres siglos. Pita R. (2015), refiriéndose al pensamiento de la Ilustración que representa un nuevo paradigma educativo, el cual se empieza a absolver ahora ya no desde España, sino desde Francia, argumenta el autor que:

Desde finales del período colonial, el pensamiento pedagógico venezolano había sido permeado por el pensamiento ilustrado y por las corrientes ideológicas de la Revolución Francesa. Con la llegada del movimiento de la Ilustración en el siglo XVIII, se buscó una mayor promoción de las ciencias útiles y un mayor control y uniformidad en los contenidos y planes de estudio dentro de una influencia moralizante. (p.44)

Perfectamente dejan evidenciado el venezolano Fernández, y el colombiano Pita -los dos historiadores y escritores de la historia venezolana-, sobre *el* origen y la presencia legal⁴⁴ en Venezuela, de la nueva racionalidad

⁴⁴ El ilustre venezolano Rafael Fernández Heres en un interesante trabajo asoma desde el punto de vista legal la aparición por primera vez de este pensamiento en Venezuela Publicado en la Gaceta de Caracas, N° 369, señala: “El Supremo Congreso de Venezuela, considerado que la ilustración y el fomento de las ciencias es no menos necesaria que la fuerza armada para la conservación y felicidad del Estado, y que son ya muy considerables los prejuicios de aquellas y la moral pública. Para ampliar la información véase el texto: Fernández, R. (1981). *Memoria de Cien años*. Tomo I. Caracas: Ediciones del ministerio de educación (p.121).

educativa como lo fue la ilustración.⁴⁵ Urge entonces convocar a un debate desde el marco de esta matriz de pensamiento que guió a la modernidad, y que a su vez, se sustenta concretamente y conceptualmente en las bases filosóficas Kantianas e ilustradas en general. Lo formulado anima primero, a tomar en cuenta algunas prioridades que son elementales para plantear importantes consideraciones que son como especies de líneas que constituyen el mayor espesor del trazado de un plano arquitectónico, segundo, es la motivación que da lugar a la analítica de las múltiples aristas que identifican a esta concepción por tanto, hay una afirmación bien importante que llama poderosamente la atención y que además es fundamental para entender lo que seguidamente se va a conocer, como lo es la acertada y espectacular afirmación de Lanz R. (1996): “La Ilustración es precisamente la identificación de una nueva regla del “nosotros” (p.62). Con esta especie de definición deja claro la intención unitaria y categórica que implica el pensamiento de la ilustración, ahora con esta magistral apreciación del padre de la posmodernidad venezolana, se deja claro por lo menos en el escenario planteado, que así como domino el pensamiento religioso (teologismo explicado en el aspecto anterior) también surge en este momento determinado una racionalidad de vida y de pensamiento, que se instala como dominio pero en este caso con carácter singular porque se diferencia de otras racionalidades⁴⁶ vale decir, que se genera también en este contexto epocal un punto de quiebre o de discontinuidad que desplaza a

⁴⁵ Para aclarar la idea de la Ilustración y, el hilvanamiento, con la modernidad se propone la siguiente afirmación de Lanz R.: Desde el punto de vista epistemológico la ilustración puede ser caracterizada precisamente como una matriz de racionalidad que funda la lógica de la operancia cognitiva de esa civilización (...) La modernidad es precisamente esa gramática civilizacional a partir de la cual son pensados los problemas teóricos de ese tiempo. Es allí el corazón del episteme moderno, donde se instaura una específica lógica del individuo, una singular razón subjetiva, una particular sustancia de la persona que resume en la otrora potente macrocategoría de Sujeto. Cfr. *¿Fin del Sujeto?*, p.57

⁴⁶ Conveniente aclarar que se trata de las epistemes, Foucault hace una distinción magistral desde, sus análisis discursivos de la arqueología y genealogía de estos momentos epistémicos, él habla de la racionalidad clásica, porque el pensamiento, los conceptos el modo de vida que se daba en la época clásica no es igual a la que se daba en la episteme moderna, por eso se da una limitación cronológica o epocal.

una fuerza histórica y al mismo tiempo se perpetua otra para la configuración de una nueva sujetología o subjetivación, que es el legado heredado por el proyecto de la modernidad,⁴⁷ ahora bien, vista así las cosas, se considera ya un problema que de antemano hay que esclarecer, que al domeñar, robarle o fusilar el concepto del espíritu y de crítica libre de la ontología del hombre en sus distintas expresiones etarias, inmediatamente se asume en esta investigación, una postura de ruptura y distanciamiento radical con esta visión ideologizadora y dogmática, ya que con solo analizar una pequeña muestra de este inmenso océano, se puede considerar como una lógica que no resulto en favor de la formación de la humanidad, en el pasado, el presente, y el porvenir.

En el itinerario que ahora se sigue, es pertinente un pequeño espacio o un paréntesis para explicar algunas categorías u conceptos que son fundamentales para la clarificación, y para el entendimiento de lo que se viene deliberando aludiendo expresamente que la ideológica escuela ilustrada venezolana tiene reglas fijas de pensamientos que traza como objetivo principal, subjetivar al hombre prepararlo, modelarlo, sustraerlo y sacarlo como dijera Kant del uso público de la razón e inducirlo al uso privado de la razón⁴⁸ se centra en evitar que el ser humano desde la infancia se constituya como un sujeto apegado a los principios de lo que Kant, llamo la razón publica es decir, apostar por un sujeto capaz de pensar de

⁴⁷ Tal cual como lo afirma Foucault (2010): “la modernidad es un proyecto histórico que emerge a partir del siglo XIX, acompañada de una episteme científico positivista que rompe diacrónicamente con la episteme clásica”. (en Arano., p. 49).

⁴⁸ Se aclara acá que el uso público de la razón, es cuando el hombre piensa y actúa obedeciendo a un imperativo de pensamiento, hay un discurso generado de como debes actuar y como debes pensar, cuando el hombre se limita a ese actuar y a ese pensar que se le impone como imperativo es lo que Kant llamaba minoría de edad que es la incapacidad que tiene el hombre de pensar por sí mismo, mientras que el uso de la razón privada, según Kant es cuando se da el paso de la minoría de edad a la mayoría de edad es decir, que cuando el ser humano está dotado de la capacidad, de actuar y pensar por sí mismo, pero apegado siempre a la razón entonces al darse este trance ya está en la mayoría de edad. Cfr. Fimiani, M. (2006) *Foucault y Kant. Crítica Clínica Ética*. Monte Ávila, editores Latinoamericana Caracas, Venezuela. Págs. 11-12

governarse a sí mismo; pero enmarcado dentro del pensamiento racional y el pensamiento moral que no son más que los principios del idealismo, o principios trascendentales. He allí la gran contradicción de Kant, de ipso facto la formulación irónica de las siguientes interrogantes ¿es esto cierto, que el ser humano debe de pensar libremente y actuar libremente, pero apegado a un imperativo de pensamiento que autoriza a no acatar al pensamiento natural de la humanidad sino que se debe actuar de acuerdo a los principios trascendentales es decir, de que el hombre es libre según Kant, cuando deja su estado natural y empieza a actuar racionalmente y moralmente? ¿No se está induciendo al individuo a salirse de la atadura de la naturaleza de la vida, del pensamiento sensible del hombre, para que obedezca y se entrampe en el yugo del hombre del idealismo? O dicho de otro modo, ilustrar al hombre es sacarlo de su naturaleza humana, de su condición inmanente, y convertirlo en un ser racional dotado de principios morales, es convertirlo en sujeto trascendental porque se le borra el sí mismo, y se le incorpora un ser puramente idealizado y que no tiene nada que ver con la propia vida, sino que resulta de la abstracción o imaginación en términos generales, el ser racional es un ser propiamente metafísico porque cumple a cabalidad con estas normas, así que en el momento en que la escuela ilustrada venezolana⁴⁹ asume el modelo educativo ilustrado, conlleva a un cataclismo en el orden de-formativo, de hecho tiene el centro fuera de la posición debida es decir, indebida porque se sustenta, se fundamenta, corresponde y asume a la matriz del pensamiento de la modernidad, y lo utiliza como referente de educación para formar a los seres desde esas ideas imaginarias que son pura idealidad ¿Pero cuál es la contradicción que la

⁴⁹ La escuela y el disciplinamiento entendida desde Castañeda. Según esta autora “La escuela (...) ha tenido una gran influencia en el disciplinamiento del cuerpo, lo cual lleva a un control minucioso del mismo. Este hecho, impone una relación de docilidad y utilidad, valiéndose de técnicas determinadas y rígidas que ubican los discursos corporales en una vigilancia permanente que sólo conlleva al control de las tareas que se asignan”. Cfr. Castañeda, Gloria (S/A). *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*. p.4

escuela genera? Veamos, al ella intentar formar al hombre evadiendo a la razón pública desemboca en la misma razón. Y evitar a la razón pública, es evitar que el individuo imite pensamientos y evita además que el hombre actúe a pensamientos predefinidos, pero entonces cuando ella dice, el ser debe de pensar así ¿no lo está encallejando en una razón pública, cuando la escuela dice tienes que pensar de acuerdo a estos valores morales, y debes actuar racionalmente, pensar libremente, pero enmarcado en esta razón?

Con todas estas inquietudes se intenta advertir que este tipo de instrucción escolarizada; solo se impone y se obliga a figurarse unidireccionalmente al sujeto a imitar pensamientos de lo ya pensado vale decir, que lo lleva a la copia y al calco de ese pensamiento ¡entonces no es esto la misma razón pública! ósea, lo que se esta planteando es que no hay libre crítica, no hay libre pensamiento, no hay sí mismo, no hay ser, no hay nada, no hay experiencia. Y desde luego que desde esta óptica queda esterilizada toda posibilidad de formación en el individuo. Larrosa (S/A), argumenta al respecto:

La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (p. 7).

De acuerdo a la contundente y acertada afirmación del catalán español, la contradicción de la escuela es inocultable porque desemboca en lo que ella misma niega o mejor aún, ella niega a la razón pública, pero resulta que termina atrapada en esa misma expresión de razón. Por ello, es que la formación y el conocimiento del ser son reducidos al régimen del

imperativo categórico “deber ser” que establece que la moral y la razón tienen que ser inculcadas en las conciencias de los seres, o dicho de otra manera, se dogmatiza el pensamiento, y el actuar y el pensar son condicionados, estando prácticamente sujetos a esos principios, que es constituir al hombre y a la sociedad normalizados y controlados de manera que, “la escuela como estructura educativa, es un dispositivo administrativo de los tiempos modernos (...) el cuerpo en la escuela es considerado como un objeto al que hay que domar y hacerlo dócil” (Castañeda, S/f: p. 6).

En concordancia con lo antedicho, y lo que panorámicamente ha presentado el autor de esta tesis, ciertamente es así actúan los dispositivos del biopoder que tiene como finalidad el control de la vida del hombre en su dimensión individual y colectiva, “el biopoder. El poder sobre la vida, en sus dos vertientes. La primera, la anatomopolítica o poder de controlar el cuerpo individual. La siguiente, la biopolítica o poder de controlar las poblaciones” (Milano, 2008), la idea expresada por el autor en torno a cómo se constituye un dispositivo desde la práctica poder – control, esta idea es apoyada desde luego a partir, del discurso foucaulteano y sobre todo; en los mecanismos de cohesión social. De igual modo, en este punto es pertinente agregar otros elementos que se consideran vitales en el influenciamiento para la práctica en el escenario escolar y que los traigo a colación desde las reflexiones marcusianas que despliega un profundo debate que contiene una amplia fertilidad crítica donde desmenuza las causas neurálgicas de la alienación⁵⁰ del individuo y de la sociedad en general. Marcuse H. (1993), refiriéndose a la configuración de la racionalidad tecnológica afirma:

⁵⁰ Es favorecedor esclarecer, que desde las ideas perspectivasca Marcusianas y Marxsianas la alienación significa pérdidas de las dimensiones creadoras del hombre y, por consiguiente, pérdida de la libertad. Esta alienación se origina en el trabajo enajenado, y sólo es superable tras la abolición de este. (...) Marcuse y Marx comprendieron que el sistema capitalista no sólo crea productos, sino que modela tipos de consumidores, crea un sujeto para sus objetos. Véase: López Sáenz, María del Carmen (1988). *La Crítica de la Racionalidad Tecnológica en Herbert Marcuse*. Enrahonar N° 14. (p.83)

Las formas predominantes del control social son tecnológicas en un nuevo sentido. Es claro que la estructura técnica y la eficacia del aparato productivo y destructivo han sido instrumentos decisivos para sujetar la población a la división del trabajo establecida a lo largo de la época moderna. (p.39)

Gran acierto tienen las apreciaciones filosóficas de este insigne escritor alemán, cuando desmantela mitos como el de la razón ilustrada que se instaura en el mundo moderno para ejercer la subjetivación causadas desde la racionalidad tecnológica, sistema de dominio este que modela, lleva a la uniformidad, y busca acomodar las conciencias de acuerdo a una determinada tendencia ideológica que implantan pensamientos únicos de orden hegemónicos que convierte y tecnoligiza a los individuos y, “Una sociedad (...) por medio de la forma en que está organizada, priva a la independencia de pensamiento” (Marcuse, *Ibídem*: p. 31-32). De la cita se puede inferir que en el contexto histórico al cual hace referencia el autor se asiste a la alienación⁵¹ una sociedad, ya que todo hombre perteneciente a ella, es decir; a la “sociedad industrial avanzada”, es un hombre unidimensional que se desenvuelve y evoluciona en una sociedad unidimensional, y la muestra más relevante a la cual se puede hacer referencia es; la del ciudadano que es por excelencia una figura emblemática de ese ser racional e irracional, “La sociedad unidimensional avanzada altera la relación entre lo racional y lo irracional” (Marcuse, *Ibídem*: p. 276). O más exactamente, la racionalización del hombre ha desembocado en extremos de irracionalismo las hecatombes más grandes, las bombas

⁵¹ Alienación, del latín alienatus (el que no se pertenece). En Psicología el estado de alienado corresponde al anormal que se vuelve un extraño para la vida social. Para Hegel, conciencia alienada es igual que escindida, dividida. Es decir, cuando la conciencia se experimenta separada de la realidad a la cual pertenece, entonces surge un sentimiento de desunión, enajenación y desposesión. En Marx es el proceso por el cual el hombre resulta extraño a si mismo hasta el punto de no reconocerse. La enajenación es una consecuencia de la propiedad privada y del sistema capitalista por cuanto el hombre no se realiza en su trabajo sino que se niega. Véase: Albornoz, José Hernán (2003). *Diccionario de Filosofía*. Editores hermanos vadell. Valencia – Venezuela. (p.15)

atómicas, el odio, el racismo, la exclusión, el totalitarismo, los campos de concentración, todo esto es irracionalismo perverso que es hijo de la razón, de la lógica racionalista del afán racionalizador de la sociedad. A decir de Marcuse H. (Ibídem.) “esta sociedad es irracional como totalidad. Su productividad destruye el libre desarrollo de las necesidades y facultades humanas” (p. 20). En general esta lógica racionalista pretende darle sentido a lo que no tiene sentido, y lo inmoral por otro lado se convierte en moral ósea, la liberación de la humanidad según esta visión; radica en un absurdo total como la destrucción desmedida del medio natural y del hombre mismo. En lo que sigue voy a poner de relieve la siguiente pregunta: ¿es que existe algún tipo de relación en el proceso de control, disciplinamiento, alienación y subjetivación en la educación escolarizada y la escuela como tal en general?

Pues sí, es imposible negarlo, desde luego que sí es así; la respuesta indudablemente es afirmativa pero con la **A** en negritas y en mayúscula, la escuela está estrechamente interconectada con todo lo antes dicho es decir; con la concepción y fabricación unidimensionalista, y es que la escuela desde que se fundó como institución siempre ha utilizado diferentes dispositivos para disciplinar, controlar, y dominar en práctica directa con los medios discursivos como el de la construcción social, el discurso pedagógico, y los rituales que son los que han permitido la constitución de una sociedad netamente ilustrada, que ha respondido constantemente a intereses ideológicamente dominantes, todo esto permeo e hizo de la escuela venezolana una institución racionalizadora, en la que la pedagogía (discurso pedagógico) le arrebató el espacio a la educación, ella pone en funcionamiento medios discursivos que permiten la constitución de una práctica social que responde a estos intereses ahora ¿Por qué son inconvenientes estos tipos de prácticas? Sencillamente porque la escuela queda atrapada en la lógica *disciplinaria*⁵² y de la subjetivación, y termina

⁵² A partir del discurso Foucaultiano se señala a la escuela como una institución disciplinaria. Véase: *Vigilar y Castigar*. Foucault (Ob.Cit), (p.177).

exterminando la potencialidad desde la infancia, esa potencialidad privilegiada que tiene todo ser humano y todo niño de pensar, en términos generales, *la escuela*⁵³ no deja que los niños piensen realmente, porque ella impone su pensamiento como bien lo deja entrever el estadounidense Henry Giroux en su bella obra titulada *la inocencia robada* “se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía” (Giroux, 2003: p. 14). Lo reseñado por el autor ilustra extraordinariamente, el cercenamiento y aniquilamiento del pensamiento crítico y emancipatorio de los niños, contribuyendo además a la eliminación del espíritu de los infantes a la temprana edad; condicionándolos, ilustrándolos y, exterminando al mismo tiempo al concepto del ser. Entonces desde esta perspectiva podemos afirmar que; una educación⁵⁴ desde la escuela ilustrada contribuye y contribuyó a la construcción de una sociedad totalmente dogmatizada.

La Escuela Federal: el comienzo de un nuevo dogmatismo ideologizante, en la educación de la escuela venezolana.

La orientación principal que se impulsa, está encaminada a interpretar las corrientes de pensamientos que sustentan la idea de educación que se

⁵³ Según Pedraza el objetivo principal de la escuela “es inculcar el régimen de verdades hegemónicas, donde los aprendizajes son sólo una función secundaria, contingente e incluso arbitraria”. Una de las tareas fundamentales que se asignan a la escuela es la educación del cuerpo, la cual se lleva a cabo básicamente en el área de la educación física, área que se ha dedicado al disciplinamiento, al control y a la vigilancia del cuerpo, donde el sujeto es calificado como un ente orgánico, desligado de su entorno y de su cultura”. Véase: Pedraza, Zandra. (1999). *En cuerpo y alma*. Visiones del progreso y de la felicidad. Bogotá: Coarcas, (p.6).

⁵⁴ “Una educación que esté al servicio de intereses dominantes; una educación que se funda en estructuras de poder - saber que favorecen cuestiones como el autoritarismo, la arbitrariedad, el determinismo, la subordinación, la sujeción, la discriminación; una educación sin tentativas emancipadoras, no tiene sentido ni valor para la humanidad, por lo tanto representa una práctica trivial, indigna e injustificable. Solo un ser dotado de una profunda sensibilidad emancipatoria como el maestro, puede salvar a la educación de las perversidades y atrocidades del poder”. Véase: Olivero, José. (2017) El maestro como figura política. *Revista De Ciencias Sociales y Educación, HumanArtes* N° 11. Maturín (p.103).

estableció en Venezuela luego del proceso independentista, ocasionándose en un primer plano una reacción en torno al planteamiento efectuado por el historiador Peñalver L. (2013) cuando sostiene:

En la educación venezolana poscolonial se definieron referentes formativos fundamentales, de tipo ideológico, pedagógico, didáctico, metodológico y curricular, (...) la idea de nación como proyecto y la creación de diversos discursos institucionalistas, desde constituciones hasta leyes y otras disposiciones jurídicas, junto a perspectivas que al respecto eran traídas del exterior, sirvieron de impulso para los acontecimientos, ideas y acciones que en el campo de la educación estaban por venir (p.49)

Absolutamente compartible la postura asumida por el autor sobre el escenario ya planteado, en concordancia a esto, afloran las siguientes interrogantes: ¿Qué ocurre en Venezuela con la llegada de la escuela primaria pública federal? ¿Cuál fue la lógica de la escuela primaria pública federal? ¿Qué educación se ensayó y cuál fue el sentido y orientación pedagógica de esta idea de escuela?

Por eso, en un segundo plano, es conveniente expresar que en el tiempo pretérito de la independencia Venezolana, Venezuela inmediatamente a este progreso “en su condición de Estado – Nación rompe vínculos coloniales y se declara Estado soberano” (Ramos, 2005: p. 7). Al declararse formalmente independiente surge inevitablemente en las venideras y subsiguientes décadas del siglo XIX, una progresiva reorganización para la configuración de un nuevo escenario en la vida nacional venezolana, produciéndose el funcionamiento de nuevas e innovadoras ideas educacionistas, teniendo como primera línea los principios de soberanía, anclados en un pensamiento de carácter patriótico a favor de la constitución

de una ciudadanía republicana laica⁵⁵ con ideales de igualdad y de justicia social, en base a esto, se desprenden numerosos episodios en la circunscripción educativa venezolana de entonces. El de gran relevancia, y entre los más importantes que se pueden destacar en este contexto; es el de la creación de la escuela federal y el “poder Federal que establece: la Dirección Nacional de Instrucción Primaria” (Peñalver, 2005: p. 19). A partir de allí; es que se produce un quiebre en el círculo educativo y se da un salto a la integración de la educación con la proposición del Estado docente. O mejor dicho de otro modo, en palabras de Fernández (Ob. Cit): “el tema de la escuela laica que comparte con otros de análoga naturaleza como la dirección única de la enseñanza o monopolio estatal” (p.2), aunque, previamente a este surgimiento existía ya una multilógica de la educación; en cada provincia y en cada cantón había una racionalidad específica para educar es decir, que con la federalización de esta escuela, la educación sufre una transfiguración porque como ya lo hemos dejado entrever, en las provincias y en los cantones había una educación particular y era auténticamente autónoma. Por otro lado, y en un tercer plano, me permito anunciar que al igual que todas las expresiones de escuela que hemos interpretado anteriormente, la escuela primaria pública federal es dictaminada por una lógica doctrinante, dogmáticamente ideologizante⁵⁶ disciplinante, y por la tentativa de constitución de lo que Foucault M. (Ob.Cit.):

⁵⁵ “Por ello se afirma que la construcción de la ciudadanía venezolana está asociada a la ampliación de los derechos políticos de los sectores populares, y la educación que proporcionó la Escuela primaria pública federal en el siglo XIX, constituyó el pilar fundamental para concebir la ciudadanía republicana, laica, en proceso de construcción de la democracia que se expresaba en el mundo contemporáneo”. Véase: Ramos E. (Ob.Cit), *La Escuela Primaria Federal Venezolana del siglo XIX*. Fondo editorial ipasme. Caracas: Venezuela. (p. 2)

⁵⁶ “Sí en algún sector de la vida venezolana la cuestión ideológica ha marcado y dejado huellas, es en el de la educación. Y si observo de hoy hacia atrás con pupila que abraza con su mirada los dos últimos siglos, percibo que la cuestión ideológica en la educación fue más acentuada y permanente durante el siglo XIX que en el siglo XX, y que las polémicas que surgen en el siglo XX no son sino consecuentes coletazos de planeamientos formulados en el siglo XIX”. Véase: Fernández, R. (1998) *La Educación en el siglo XIX*. Biblioteca Digital Andina, obra suministrada por la biblioteca Nacional de Venezuela. (p.1).

ha definido en su reconocida obra vigilar y castigar como “cuerpo disciplinario” (p.156). Lo que afirmamos anteriormente, y lo aludido por el autor; contribuye a palpar y al mismo tiempo, alegar que siempre los sistemas educativos han estado y están en peligro de anotarse en las maniobras del poder, y este nuevo sistema educativo que se implementó a través de la llamada escuela federal no fue la salvedad, ya que este fue utilizado para tal fin, y atención, no escapó a esa intención, porque el “pensamiento cristiano, pensamiento ilustrado y pensamiento positivista han abonado buena parte de nuestro quehacer educacionista no menos de cuatrocientos años de cultura pedagógica” (Fernández, Ob.Cit: p. 2). El planteamiento que ha sostenido este autor demuestra como las ideas de este mosaico de pensamientos aportaron mecanismos que acompañaron a los ideales de los federalistas para ideologizar, controlar, regular, disciplinar, dominar y subjetivar al hombre desde la imposición de estas ideas pedagógicas – ilustrada y positivista-, íntegramente doctrinantes y normalizadoras. Respectivamente Fernández (Ob.Cit.), expresa lo siguiente:

Cuando se lee la fundamentación que precede al articulado del Decreto del 27 de junio de 1870 del Presidente Guzmán Blanco sobre la extensión de la educación primaria gratuita y universal, se puede observar que su lenguaje tiene sabor de pensamiento ilustrado. De una parte diría que es la última motivación del pensamiento ilustrado forjada en las fraguas del oficialismo para justificar una gran decisión política, y de otra, que veo al pensamiento ilustrado como sirviendo de introductor, por las consecuencias que de esta decisión se derivan, al nuevo dogma ideológico, el positivismo. (p. 7)

La espléndida certificación del autor delinea que este dictamen inmediatamente a su comienzo, lleva no solamente el gusto, sino también la fragancia y el aroma, del pensamiento ilustrado y el paradigma ideológico del positivismo, los dos contenían en este sistema de escuela una forma

didácticamente metodológica para la enseñanza que estaban reflejados en el decreto de instrucción pública gratuita y obligatoria del año 1870 de Antonio Guzmán Blanco. Entre ellos los principios morales que era parte del plan de estudio para poner en funcionamiento sus doctrinas que implementaban normas que regulaban y controlaban desde instrumentos como manuales escolares y cartillas populares De modo similar, y en relación a lo señalado, Maximino Valerio aporta un interesante texto en el que deja claro de manera específica el sentido de la escuela federal y que muy bien se puede apreciar en la siguiente cita:

Con esta idea de escuela es que se inicia la unificación de la política educativa, curricular y de los métodos de enseñanza, cuestión que no se había producido en las escuelas elementales que tienen sus primeros lustros en tiempos de la colonia. El propósito de la *Escuela Federal Primaria* no era más que la formación del ciudadano en el escenario de la Venezuela republicana del siglo XIX (Valerio, 2012: p.71).

En reciprocidad a todo esto, y como incuestionablemente afirma el autor en su acertada apreciación, que refleja elementos medulares y críticos sobre la nueva organización de la estructura educativa venezolana de este tiempo, que es la que definitivamente sustituye y contribuye a el desplazamiento del pensamiento educativo predominante, que pasa de una educación de la fe, de la divinidad, de la evangelización o de la doctrina cristiana, a una educación laica, pública popular. Así que, apuntando en esta misma línea nos permitimos mostrar la elegante evidencia de la reconocida escritora venezolana, Ramos E. (Ob.Cit), que sostiene que al concebirse: “desplazada la iglesia católica de la función primordial y oficial de la enseñanza, el Estado ocupa su lugar en la educación de los ciudadanos” (p. 15). Se producen como ya se ha afirmado nuevas realidades y nuevas formas de enseñanzas, así que desde esta perspectiva compartimos

absolutamente las testificaciones de Valerio y Ramos -ambos estudiosos críticos de la escuela primaria pública federal-, pese a que, con las influencias de estas nuevas corrientes se logran establecer en el país nuevas reformas. Entre ellas; podemos hacer referencia del afloramiento del Estado *laico*⁵⁷, que es uno de los grandes acontecimientos que rompe con las elites y el monopolio educativo instaurado por la iglesia en Venezuela. Si bien, lo que se quiere esbozar con lo descrito es; que el cimiento de lo *seglar*⁵⁸ lleva encarnada la visión altruista vale decir, que apuesta por una enseñanza universal al servicio de todo el público y además toma distancia del adoctrinamiento dogmático, ideológico religioso, elitesca, racista y exclusionista, y es entonces que toma el paraninfo con espada blandida el Estado venezolano, pero ahora como Estado docente, que asume el compromiso del proyecto educativo federalista que estuvo atravesado hasta los tuétanos por la lógica de la razón moral y la ciencia positiva, apoyándose irrestrictamente con las imponentes corrientes ideológicas de la ilustración y el positivismo. Por el motivo o las razones antes mencionadas es verosímil declarar que a partir de todo esto, se redireccionaría y se contribuiría simultáneamente, en la formación de un nuevo ser ciudadano identificado con los valores socio-políticos, jurídicos y morales de la república, “la educación que proporcionó la escuela primaria pública federal en el siglo

⁵⁷ Laico: proviene de la palabra griega laos, que significa el pueblo llano, por lo tanto, al hacer referencia a ella se está indicando que no hay privilegios, que se trata de un mundo por igual, que no hay preferencias para ninguna postura determinada. El laicismo apareció de manera explícita en la sociedad del siglo XVIII, precedido por el movimiento cultural denominado Ilustración, el cual promovía a su vez la primacía de la razón por sobre otras dimensiones de la existencia humana. A partir de ese momento se critica fuertemente la intervención de la religión en los asuntos relacionados con la instrucción pública ya que según los defensores de esta corriente, dicha práctica estaría vulnerando los principios exaltados en la época sobre la libertad de pensamiento y la igualdad. Véase: Juárez, José. (2010). La polémica educativa entre sectores laicos y religiosos en Venezuela en el período 1936-1948 y su implicación en la formación ciudadana. [Tesis en línea]. Disponible en: http://www.saber.UCV.ve/bitstream/123456789/...TESISdoctoralJUAREZ_versión%20pdf/, p. 102- 103.

⁵⁸ Conveniente aclarar acá que lo seglar está vinculado con la secularización y que pertenecen a la sociedad laica y no al estamento eclesiástico religioso, sus estudios se basan fundamentalmente en las ciencias, la política, la moralidad y el tecnicismo. Esto es una escuela ilustrada preñada de principios éticos y morales.

XIX, constituyó el pilar fundamental para concebir la ciudadanía republicana, laica,” (Ramos, Ob.Cit: p. 2). De lo que; la finalidad era la constitución de una ciudadanía nacionalista, afianzada en los valores morales, cívicos y culturales de la venezolanidad del siglo XIX, y los siglos por venir.

La concepción filosófica del paradigma Positivista Técnico-Instrumental en la educación de la escuela venezolana

Los alegatos o percepción vital que motivan al autor de esta tesis a exigir explicaciones sobre la orientación, alcance, y dominio de la concepción filosófica positivista en el campo educativo, y particularmente en la producción de subjetividades en la educación de la escuela venezolana, Por el motivo o las razones antes señaladas, resulta inocultable que la educación venezolana ha sido modelada por esta concepción racionalizadora, ella tiene una desviación, esta torcida, y hay que “encontrar las vías de una imprescindible recomposición” (Follari, 1996: p.11) atribuirse que es cierto que la educación tiene una condición única indesplazable e indispensable, y a la vez necesaria para todos los seres con capacidad de cultivarse, y que su efecto actúa con mayor acentuación en el ser humano, el pensar, el hacer, el decir y el sentir, el producto de esta sensibilidad humana y que están permeada por la: pedagogía, didáctica, discurso pedagógico, dogmatismo pedagógico, a partir de allí, se apertura un debate (en las líneas del capítulo tercero) sobre el proceso de condicionamiento de estas nociones y el desarrollo de sus prácticas en la educación de la escuela venezolana, desde estas realidades, se puede evidenciar que ellas representan parte de esta dificultad, que aquí en este mismo momento pretendemos controvertir. En el tiempo actual ¿Que pedagogía ha predominado en la educación de la escuela venezolana?, ¿Cómo la pedagogía se adueñó de la educación?, ¿Cuál ha sido el centro neurálgico del auge de la filosofía positivista-técnico-

instrumental?, ¿cómo influyó la corriente positivista en la escuela venezolana?, ¿Es conveniente el positivismo como lógica sustentadora de los procesos de subjetivación en la escuela venezolana?, ¿será válido trabajar en los espacios académicos, con pensamiento positivista en el presente?, ¿será posible transitar hacia una pedagogía dialogante?, ¿habrá espacio para una nueva educación formal?, este mosaico de interrogantes que surgieron y las que pudieran surgir quedarían en el escenario para el debate, y las posteriores reflexiones que hubiere lugar en este asunto. La disputa que se está propiciando obliga a una condición indispensable y necesaria de hacer un análisis sobre los cambios y transformaciones que padece la educación de la escuela venezolana, y uno de ellos es el nacimiento de esta racionalidad científica que surge para impulsar una nueva óptica académica e intelectual en el país. Al respecto, Fernández R. (1998) explica:

Es notorio que el positivismo penetra en Venezuela con la pretensión de renovar, reconstruir la vida intelectual (educación, ciencia, cultura) e institucional, dentro de los principios del orden y progreso, en momentos en que el país se desintegraba; y dio sustentación filosófica a la educación. Construyo un equipo de pensadores de gran significación y prácticamente no hubo venezolano inscrito en esta línea de pensamiento que no se ocupara de la cuestión educativa en general o de algún aspecto en particular, puesto que todos valoraban el poder de la educación para crear las condiciones que agilitasen la instalación de ese deseado régimen que conjugue el orden y el progreso y la creación de la fase positiva o científica y el nuevo estado mental que la misma requería. (p.8)

De este modo, el pensamiento cartesiano que acredita primordialmente a la concepción positivista de Augusto Comte⁵⁹, se

⁵⁹ Comte, Augusto (1798 – 1857) es el inventor del termino sociología. Se le considera el

empodera con gran vitalidad (hasta el presente) en el quehacer educativo venezolano, este proyecto que fue presentado como la plena liberación de la sociedad en el campo escolar, cuando se analiza, o se practica una evaluación exhaustiva, se deduce muy claramente, que ha sido duramente criticado, por su mismo proceder estéril, ineficiente e incapaz, o mejor dicho de otro modo, en palabras de Morin E. (Ob. Cit): “la inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional ” (p.42). de tal forma que, idear pensar hoy la educación primaria venezolana, exige que hay que tomar distancia del paradigma positivista técnico-instrumental, de acuerdo a estas reflexiones la educación tiene que reconceptualizarse porque está atada y maniatada a las bases pedagógicas positivistas, en palabras de Téllez (SF): “hay, sin dudas, una llamada a quebrar nuestra habitual manera de pensar la educación y de llevar acabo el oficio de educar” (p.3), y darle sentido, partiría por compartir de plano la siguiente afirmación. Becerra O. (1997) explica:

Ha devenido en razón dominante. (...) se ha mantenido enclaustrado en los espacios académicos (...) imponiendo modos de pensar y de hacer ciencia, instaurando reglas, esquemas, pautas y modelos formales para la investigación científica; excluyendo todo aquello que no esté de acuerdo con ese paradigma o que resulte de un distinto proceder. (p. 63).

principal mentor del positivismo, estableció una ley que consideró ley universal del conocimiento y de la sociedad: la ley de los tres estadios, según la cual el conocimiento pasa por tres estadios: el teológico (ficticio, mitológico); el metafísico (especulativo – abstracto), y el positivo (científico). El positivismo rechaza la metafísica para afirmar lo positivo, el dato como lo único válido; el conocimiento válido es el conocimiento científico, positivo, que se ha de extender a todo campo de investigación y, por cierto, a la sociología que era su interés principal. Véase: Aguilar, Mario (2010). *Fundamentos Para un Nuevo Paradigma Educativo*. En: Díaz, Carlos (Editor). *A Refundar la Escuela*. Santiago-Chile: Ediciones Olejnik.

Los razonamientos de estos intelectuales -Morin, Téllez y Becerra-, permite meditar en torno a la escuela primaria venezolana, y el papel que esta ha desempeñado por la permeabilidad de estos mecanismos en el proceso de disciplinamiento, adoctrinamiento, y dogmatismo, que codifican a los niños desde la infancia, con la entrada inmediata al nivel del kínder y de la primaria, los prefiguran y los predefinen, dándole muerte prontamente al pensamiento con la ayuda de un sistema de enseñanza basado en el reproductismo, con el desarrollo de una instrucción memorística con manifestaciones totalmente mecanizadas de lo ya trillado, de lo ya sabido. ¿Cómo puede haber entonces producción heurística de pensamientos autónomos de los seres si están atados a una lógica de modelaje?, ratificamos que la racionalidad técnico – instrumental fundamentada en la razón no explica ni libera a la realidad socioeducativa. Nuestra cortadura, rompimiento y confrontación con estas estructuras canónicas, que están atravesadas por lógicas reduccionista representadas en la ciencia moderna racional objetivistas que se expresa fundamentalmente por medio del método científico que no da posibilidad alguna para pensar y comprender las mutaciones que se dan inesperadamente en el mundo actual que estamos viviendo, cuyos cambios trastocan aspectos centrales de la educación. En tal sentido, Chávez J. (2008) expresa:

Dado el espíritu de la filosofía positivista, la pedagogía que de ella se deriva se reduce a la descripción y a la medición de los hechos educativos, sin preocupaciones por las explicaciones teleológicas (fines) y sin pretender determinar todos los factores positivos que los producen. De aquí se deriva un marcado determinismo pedagógico. (p. 4)

Por ello, la proposición de recontextualizar a la educación de la escuela venezolana, es vital darle sentido, reflexionarla, reinterrogarla y, resituarla con lo que está ocurriendo en el mundo epocal actual; en este mismo escenario continúan surgiendo otras interrogantes ¿la educación de la escuela venezolana contemporánea estará en sintonía con los cambios vertiginosos que se están efectuando en lo político, técnico, cultural y social?, ¿cuál será la manera o forma de pensar la educación venezolana en esta época de cambios?, ¿existirá la posibilidad de crear cimientos o pivotes que sustenten la fundación o construcción de una nueva educación en la escuela Venezuela?

La meta no es argumentar estas inquietudes, sino que se parte más bien de una reflexión profunda en torno a la educación que se ha instalado en la escuela venezolana en el devenir del tiempo, la autoridad pedagógica, la pedagogía, positivista, didáctica funcionalista, son parte del debate que estamos propiciando, indiscutiblemente existe una problemática que se hace necesaria desnudarla en el sentido de que el problema se interconecta y se ramifica directamente desde la segunda década del siglo XIX. Brito A. (2010), sostiene:

A la creación de la escuela primaria, le siguen los colegios para niños 1820 (...) podemos destacar un elemento para hablar de las primeras escuelas, se trata del proceso simplificador que caracteriza la forma de pensar, lo que ha dado lugar en la educación a la producción de conocimientos fragmentados, lineales, neutros y ahistóricos; esto debido a la educación científica positivista que viene configurándose progresivamente en la reforma de los estudios venezolanos de aquel momento (p. 61)

Se requiere en este preciso momento, hacer referencia nuevamente al paradigma que ya ha mencionado la autora, que es hijo predilecto de la

ciencia moderna el cual algunos insignes estudiosos como filósofos, posmodernos como: (Rigoberto Lanz, Edgar Morin, Jurgen Habermas, Magaldy Téllez, entre otros), lo han denominado como el gran paradigma moderno occidental racionalista, orden técnico racional, razón técnico instrumental, y/o contrato social moderno, a todo esto, la escuela aceptó y sigue aceptando al método científico como verdad única para producir conocimientos ya que en él está encarnada la sojuzgación del pensamiento, en palabras de Morin (Ob. Cit): “El paradigma instaaura las relaciones primordiales que constituyen los axiomas, determina los conceptos, impone los discursos y/o las teorías, organiza la organización de los mismos y genera la generación o la regeneración” (p. 26). ¿Curioso, no? y atención, porque a partir de allí, existe el enigma con la educación de la escuela venezolana, donde pareciese que actúa una fuerza invisible extremadamente dominante, que fractura la eventualidad de un sujeto escolar autónomo y de libre pensamiento, según Téllez (1993): “estetizar la razón comporta la adopción de otra manera de ver, pensar, decir, y por ello la inagotable tarea de constituirnos de otro modo” (p. 35). Es compartible la bella aserción de la autora, habría entonces que reestructurar, reorientar, y dotar de nuevos fundamentos a este establecimiento público, para contrarrestar el orden que lo implanta el poder a través de sus distintos mecanismos de disciplinamiento como es la imposición política, representada en la autoridad que produce un pensamiento único y homogéneo, originando de esta manera una escuela que no piensa sino que se le impone un itinerario de como debe de actuar y pensar. Como lo afirma Dalí S. (2005): “tener que seguir un camino determinado es una tortura” (citado por Guillen: p.75). En consecuencia esto acarrearía, a una utopía que desencadene en contrautopía de otra educación en la escuela venezolana, es el emplazamiento, por un pensamiento crítico libre y autentico. Sobre el particular Lanz R. (2009) plantea:

Por una formación crítica, laica, creativa, estimuladora de la sensibilidad, abierta y plural, consagrada a la formación de equipajes cognitivos (antes que a la transferencia de información) (...) fundada en valoración de la solidaridad y la autonomía, en la valoración de todos los saberes, en la valoración de todas las culturas; por una formación libertaria que pone el acento en la diferencia legítima, en la autogestión del cuerpo y la palabra, en el cultivo estético del espíritu, en la valoración de la sabiduría (...) por una formación transdisciplinaria que tiene una mirada integradora en la sociedad mundo (...) por una formación posciudadana que va más allá del contrato social moderno; por una cultura democrática radicalmente autogestionaria que rompe con toda forma de dominación: en el aula, en la pareja, en la vida pública. (p.8).

Ha dicho el posmoderno Upatense, que tiene que haber una ruptura con los límites de la perspectiva dogmática. Esto obliga a manifestar desasosiego que no son indicativo de un límite, sino más bien a la provocación de un aporte, que tenga el compromiso de contribuir a “convertir la educación en acto de fecundidad” (Olivero, Ob.Cit.: p.101). Para el reajuste de la escuela primaria venezolana, en el cual la esencia de su práctica sea colocar como eje central la autonomía, la autenticidad, y la originalidad del pensamiento, o como irrefutablemente afirma Villarini A. (Ob.Cit.): “un modelo de pensamiento de carácter crítico y emancipatorio por oposición a los instrumentalistas que hoy dominan los escenarios educativos” (p.315). Todo esto como alternativas para superar el carácter técnico-instrumental de la ciencia dominante.

El Sistema Activista y la Escuela Nueva: trivialización de la educación, y la implicación de este estereotipo en la escuela venezolana

Para conocer la revelación de esta morfología educativa en Venezuela, es trascendental examinar los antecedentes, orígenes, y evolución histórica de esta corriente pedagógica. Puesto que, su germen estuvo fundamentado en las tendencias de los razonamientos que impulsaron en los últimos tiempos de la centuria del siglo XIX reconocidos pensadores europeos en la reorganización de lo académico más también, se le bautizó desde la óptica del Abbagnatismo y Visalbertismo como un “vasto movimiento de renovación pedagógica” aunque adicionalmente, otros investigadores lo denominaron como el -segundo gran modelo pedagógico de la historia humana-, o -poderoso movimiento educativo-, o –gran cambio de concepción en los enfoques pedagógicos-. Lo cierto es que todos estos ecos nos originaron inevitablemente las siguientes e infrenables interrogantes ¿Es que este acontecimiento verdaderamente marcó eficazmente un avance en ámbito educativo? ¿Se derrumba la forma convencional del aprendizaje y se construye un novedoso estilo de enseñanza? ¿Es que esta nueva visión traspasa las fronteras venezolanas y causa el mismo efecto en la instrucción de la escuela venezolana?

La panorámica vital que hay que destacar es que esta perspectiva evidentemente fue la acentuación de una educación con innovadores ejercicios didácticos y procedimientos para adiestrar y preparar al niño mediante el autoaprendizaje, y que además de esto objetaba con mucha fuerza las viejas reglas abstractas de las enseñanzas y los aprendizajes en los infantes que se basaba, en el autoritarismo, tanto en el plano físico como en el ideológico, lo que contribuía a la constitución de un ser –ontológica-, con singularidades homogéneas, en el pensar, en el saber –epistemológica-, y en la praxis pedagógica -hacer-, todo esto bajo la ejercitación del mecanicismo no obstante, este modelo de la escuela activa⁶⁰ gozaba de un

⁶⁰ Conveniente aclarar acá que la fuente sobre la cual se originó este establecimiento educativo fueron los “Diversos factores de orden histórico, científico y pedagógico confluyen para crear las condiciones que produjeron un gran cambio de concepción en los enfoques

planteamiento que respaldaba nuevos principios y otros fundamentos enriquecidos inicialmente con las ideas del checo Juan Amós Comenio, a posteriori con el ginebrino Jean Jacques Rousseau, que retoma con gran rigurosidad estas experiencias, agregando igualmente las consideraciones hechas por el suizo Johann Heinrich Pestalozzi en el ámbito de esta proposición. Del mismo modo, y para precisar lo antedicho vamos a tomar como referente intelectual al colombiano Julián de Zubiría Samper quien desarrollo un interesante estudio sobre los modelos pedagógicos, tal cual señala Merani A. (1999):

“Es Comenius a través de su obra *Didáctica Magna* (1657) quien inició un tránsito hacia la acción y reivindicación de lo natural en la enseñanza. Aun así, el papel preponderante que Comenius le asigna al maestro solo será abandonado un tiempo después por Rosseau (1712-1778). La preocupación pedagógica fundamental estará concentrada a partir de allí en la familia. De manera complementaria, Pestalozzi (1746-1827), divulgador de las escuelas tutoriales, será quien sienta las bases de un método naturalista e intuitivo basado en un conocimiento sensible de la realidad” (en Zubiría, p. 1)

Con todas estas contemplaciones es que se empieza a impulsar un entramado que funda un innovador intelecto que desencadena en una regeneración en las nuevas visiones pedagógicas, otorgándole preponderancia primeramente a un sistema activista y supuestamente humanizado⁶¹ abierto a adquirir el aprendizaje por medio de las corrientes

pedagógicos, que conducirán a la aparición de la Escuela Nueva. Entre los primeros cabe destacar la Revolución Francesa, al tiempo que el *darwinismo* y la teoría de la *Gestalt* fueron las principales corrientes científicas de las cuales se nutrió la Escuela Activa”. Véase: De Zubiría J. (1999) *Los modelos pedagógicos*, capítulo III Fundación Alberto Merani Decima Impresión, Bogotá – Colombia. (p. 1)

⁶¹ Propicio evidenciar aquí que desde la escuela nueva se atribuía un verdadero sentido de humanismo democrático prevaleciendo el interés propio del educando en todos los aspectos que ellos desarrollaban es decir; una autoformación libre y autónoma de talante normal en la

naturalistas con acción del trabajo prevaleciendo la creatividad, la autonomía, la espontaneidad individualizada de cada infante. A todo esto, y que fue una de las pautas que planteó después uno de sus máximo representante y pionero de las escuelas nuevas Leon Tolstoi, al respecto Abbagnano N. (Ibídem), expresa lo siguiente:

“Anarquismo pedagógico” de Tolstoi, como se le llamó despectivamente, más que en la confianza en la expansión libre de las potencialidades del alma infantil, se basaba en la desconfianza más absoluta hacia la pedertería autoritaria de los adultos: “Dejen que los niños decidan por sí solos lo que le conviene lo saben no menos bien que vosotros” (...) forzar al niño a asimilar ciertos hábitos es una influencia deliberada y coactiva de un individuo sobre otro con el objeto de formarlo a nuestra guisa” (p. 451).

¿Qué es lo que vislumbra este autor? La respuesta a esta pregunta es qué se debe implementar un fortificación en el desarrollo activo en la autonomía del niño, que es él quien debe de construir sus propios

cotidianidad de sus actividades como parte de su vida, alejado de toda imposición que era lo que marcaba el orden en los niños restándole toda posibilidad de crear con plena libertad el conocimiento por lo que, desde el seno de esta escuela se permitió también desnudar, desenmascarar a la escuela tradicional que avalaba un pseudo humanismo que coartaba las potencialidades facultativas de inventiva de los alumnos. A todas estas contemplaciones Abbagnano N, (Ibídem:) Ha sostenido un planteamiento cien por ciento compartible, ha dicho el autor italiano: “los métodos empleados eran muy diversos de los tradicionales; para las lenguas, antiguas y modernas, se utilizaba mucho el método directo; para la aritmética se tomaban como pretexto problemas reales de contabilidad relativos a la vida asociada; para la geometría y las ciencias se partía de mediciones, observaciones y la recolección de los materiales apropiados. El resto del día se dedicaba a actividades deportivas y a diversas formas de trabajo manual (jardinería, horticultura, carpintería), a visitar granjas y talleres, a juegos colectivos y, en fin, sobre todo por la noche, a ocupaciones artísticas y a diversiones de sociedad, dado que la escuela se preocupaba también de formar al “hombre de mundo” librando al alumno de los modales empachados del colegial. En consecuencia, se ponía gran atención también en las relaciones con el exterior y se publicaba un periódico. En gran parte, estas actividades estaban en manos de los alumnos (...) el sentido de la disciplina, del deber, del honor, de la responsabilidad se enlazan con una inspiración democrática algo tibia, de la misma manera como el espíritu de devoción absoluta por la patria se une a un vago humanismo universalista. (p. 452)

aprendizajes, con su propio sello heurístico y que sean ellos los estudiantes que decidan sobre sus propias innovaciones y producciones de sus responsabilidades laborales en el ámbito escolar y social, además plantea el respeto hacia la capacidad del infante que se formaba alejado de todo tipo de pasividad. Bajo la percepción de este conspicuo, y los otros que ya previamente hemos mencionado, es que empiezan a manifestarse y a establecerse las escuelas nuevas en Europa y varias partes del mundo, acompañando estas ideas consecuentemente con importantes y reconocidos exponentes como el estadounidense John Dewey, el francés Célestin Freinet, los ingleses Cecil Reddie, Haden Badley, el francés Edmond Demolins y el alemán Hermann Lietz, y otros reconocidos representantes. Sin embargo por otra parte, queremos señalar que con el desarrollo y concreción de estas ideas se produce la instauración de un nuevo poder que refleja una arbitrariedad dogmática desde la trilogía, - ciencia – técnico – científico - dado que, dentro de los grandes problemas que están adheridos a la escuela nueva es el de esta pedagogía naciente frente a la educación. O dicho de otro modo, como esta pedagogía se adueña del papel político y ético de la educación que son los fundamentos vitales de ella, y desde luego que esta triada no suministra para nada la paideia –“educación” o “formación”-, sino que contrario a ello solo se prepara al individuo para el mercado laboral, es en términos concreto una educación que está al servicio de los intereses económicos hegemónicos. Como bien lo afirma Touraine A. (1997):

La educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva y el desarrollo de la ciencia, las técnicas y el bienestar. Algunos sienten aún hoy la tentación de no considerarla más que como una preparación para la vida que se denomina activa, y por tanto la de manejarla desde abajo, es decir, a partir de las demandas y las capacidades del mercado de trabajo. Pero

en este caso, ¿puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? Seguramente no, (...) No se puede hablar de educación cuando el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir (p. 274)

La extraordinaria comprobación del sociólogo y escritor francés en este lindo compendio que es una de sus más grandes producciones la centra fundamentalmente en el sujeto. Revela en la anterior cita que se debe asumir que la formación desde la visión “activa” trivializa a la educación con la imposición de un pensamiento que se nutre desde distintos ángulos como: instrumentalista, mercantilista, científicadora, tecnificadora y subjetivadora, que no permite el desarrollo pleno con lo que respecta al pensar y el aprender auténtico y original del estudiante, infante, niño, niña, preadolescente y adolescente sino que lo convierte en un sujeto abstractamente determinado que actúa y obedece de acuerdo al mandato de la lógica de la pedagogía activista.

Con lo expresado por el autor de esta tesis intenta demostrar que la implicación de este y otros modelos educativos en la educación de la escuela venezolana, es que, históricamente, desde la fundación de las primeras escuelas, y en el comienzo de las enseñanzas institucionalmente formales, hasta ahora, se ha visto perjudicada sobre todo en las fases de la constitución y el desarrollo del colonialismo, capitalismo, y socialismo. Transfigurándose en asimilacionista y consumidora de cánones educativos externos, y el patrón que ahora mismo estamos tratando tiene fragancia y gustillo de origen foráneo. Pese a que, su caracterización fue única en comparación con otras latitudes de América y Europa, esto por las combinaciones resultantes en las tendencias educativas propiciadas en Venezuela por lo menos en las primeras cinco décadas del siglo pasado. Más, no se puede perder de vista; lo que con mucha insistencia planteaba en

uno de sus bellos escritos el historiador venezolano Fernández R. (Ob.Cit), al respecto argumenta:

Las polémicas que surgen en el siglo XX no son sino consecuentes coletazos de planeamientos formulados en el siglo XIX. El tema de la escuela laica que comparte con otros de análoga naturaleza como la dirección y orientación única de la enseñanza o monopolio estatal, la formación docente, etc., está en el fondo de la llamada tesis del estado docente, quizás la más polemizada durante el siglo XX, y tiene sus antecedentes en la tendencia de secularización de la enseñanza (p.2)

El juicio emitido por este autor da cuenta de cómo las propuestas hechas por algunos sectores de la sociedad académica venezolana a finales del siglo XIX, logran su cometido ya en los primeros períodos del siglo pasado, -XX-, ahora lo esencial, es que todas estas inclinaciones logran coexistir y consensuar oficialmente y legalmente con un modelo educativo que tuvo sentada sus bases en las corrientes epistemológicas positivistas y que incluso estas adquieren una gigantesca fuerza con la vigencia y validez de la escuela nueva⁶² formalmente establecida aunque, no podemos olvidar que el positivismo en ese momento no es un paradigma novedoso en nuestro país, él ya tenía un buen trecho recorrido como se pudo comprobar en el aspecto anterior “que había entrado en las aulas (...) con Adolfo Ernst (1863) y Rafael Villavicencio (1866)” (Pascual, 2013: p.54). Es de destacar que estas corrientes de pensamientos perseguían un propósito que no era solamente la educación laica, y la formación docente, o el Estado docente, sino que; se entretejen igualmente en este mosaico, el positivismo y las

⁶² Se aclara desde la siguiente afirmación que “el movimiento de la escuela nueva recoge básicamente los planteamientos de la corriente positivista para elaborar un sistema que proclama la libertad, la participación, la democracia y el desarrollo en todos los órdenes de la vida de la nación” Véase: (Juárez, Ob.Cit: p. 161).

corrientes pedagógicas modernas. Por lo que, se explicará en las líneas consecutivas, y esto exige una adecuada interpelación ¿Cuáles fueron los basamentos para el ordenamiento y funcionamiento de este sistema educativo?

Responder o buscar explicaciones sobre esta interrogante es necesario tener en cuenta que esta visión educativa se estructura por una multiplicidad de aristas, que a continuación fraccionaremos en pequeñas partes; primero significar como aspecto central el enorme choque existente entre la propuesta de enseñanza nueva representada en la ciencia, y la vieja en la fe. Ambas planteaban autónomamente su propia dirección para la formación del ser ciudadano republicano venezolano de este tiempo; en que el país se encontraba en plena efervescencia democrática con el desplome de la dictadura más férrea que se haya conocido. Segundo que estas pretensiones buscaban monopolizar el saber, y que de hecho sucedió así; inclinándose la balanza en dirección a la primera propuesta. Lo cual, se alcanza con la promulgación de un modelo curricular⁶³ debido a que, es y ha sido históricamente la herramienta primordial de las elites dominantes para dictaminar sobre que instrucción debe de aplicarse o no, y de allí el dilema de las reformas curriculares en la educación de la escuela venezolana convirtiéndose en dogmas adoctrinantes e ideologizante, y este espécimen que finge como nuevo, moderno y/o renovación de la educación, no es más que el empuje para la prefiguración de un solo elemento, fusionado en la consecutiva trilogía: educación laica, humanismo democrático y la escuela nueva, como lo demuestra el autor en la sucesiva afirmación:

⁶³ La entrada de la escuela nueva en el currículo venezolano. 21 de febrero de 1936, Para ampliar la información véase: Mora, José (Ob.Cit:). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 15 N° 21. Grupo de investigación HISULA Táchira-Venezuela. (p.54).

La Escuela Nueva y su más fiel expresión en el país mediante el humanismo democrático, es la concreción de la denominada educación laica. (...) no es mucho lo que se puede agregar, sino más bien hay que resaltar que la llamada educación laica, propuesta por el gobierno, no es más que una modalidad formal de la Escuela Nueva (...) está inspirada en el espíritu moderno de la ciencia positiva y por ello valora al método científico y los aportes de la escuela renovadora. (Juárez, Ob.Cit: p. 171-172).

La consecuencia o desenlace de esta acción delineada en la emblemática cita constituye una complicación y es justamente la pedagogía que se implementa desde la escuela nueva puesto que, se apoya en el paradigma moderno y el pensamiento pedagógico positivista como únicas arterias para la formación y la transformación del individuo, creemos sensatamente que en este asunto existe un entrampamiento. Ya que los fundamentos epistemológicos de este binomio son corrientes netamente doctrinarias que establecen el disciplinamiento y la subjetivación, encargándose de trazar en la actitud humana un modo único de actuar y comportarse, imponen también discursos y formas de pensar es decir que la escuela asumió y sigue asumiendo al método científico como verdad única para producir conocimiento y con ello la idea también de ser el máximo impulsor del progreso ¿no es esto entonces una forma de dominación? pues sí, es una forma de dominar porque el aprendizaje y la formación no vienen dada por una sola realidad o un solo enfoque sino por varias realidades, resulta que el método en cuestión aísla y unidimensionaliza parcelando el conocimiento que se promulga, y determina la metodología y las técnicas que deben de aplicarse en la enseñanza, quedando demostrado así que esta filosofía impone una forma de pensar homogénea unificándose con el pseudo progreso como magistralmente lo explica Deviana M. (2002):

La idea de progreso es como el alma o segunda naturaleza de la modernidad, convirtiéndose en un mito cuyo fin consiste

en poner todas las esperanzas en la razón y despreciar aquello que no se pueda verificar mediante la aplicación del método científico (p.94).

Así es la lógica que atraviesa a la llamada escuela nueva impregnada de ilógicas realidades manipuladas y utilizadas al servicio del poder quien fue el que impuso este modelo educativo; y que en Venezuela se le conoció como educación laica o humanismo democrático como ya se mencionó en las líneas anteriores. Es patrocinado y sintetizado por su máximo intendente y en nuestro caso es el venezolano, Luis Beltrán Prieto Figueroa. Y según el mismo Prieto en Juárez (Ob. Cit): “para una formación integral se necesita la técnica, la ciencia (...) principios básicos en el establecimiento de una cultura democrática y moderna” (p.153) en concordancia con lo expresado por el autor queda testimoniada claramente la protección del pensamiento moderno científico racional. Se comprueba de igual manera en este escenario, que este se caracterizó en el disciplinamiento y que estuvo apadrinado con la preponderancia absoluta y legal del denominado Estado docente que tenía máximas facultades para legislar en materia educativa mediante distintas fundamentaciones legales –Ley orgánica de la instrucción, del 25 de junio de 1921, Constitución Nacional de 1945, Constitución de los Estados Unidos de Venezuela de 1947⁶⁴, Ley Orgánica de educación de 1947 entre otros-, para orientar, organizar y monopolizar la enseñanza implícitamente con una formación docente preparada bajo este enfoque.

La Escuela Básica: reformismo curricular, monopolización y control del saber

⁶⁴ Conveniente aclarar acá que de estas bases legales la más emblemática fue esta ya que explícitamente plantea en el capítulo V. De la educación, que la educación y la formación docente es competencia exclusiva del estado y de nadie más, la formación de los ciudadanos será integral bajo el enfoque de las ciencias es decir la enseñanza científica técnica preparados para la vida y la praxis democrática para ampliar la información Véase: del artículo 53 al 60 de la Constitución de los Estados Unidos de Venezuela. (1947). *Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela*, mayo 3, 1945. (p.10-11)

En Venezuela históricamente las implementaciones de nuevos modelos educativos se han centrado siempre en ser pseudo excusas, una de tantas de ellas que se puede tomar como referencia es como por ejemplo sustituir al modelo viejo porque está agotado y ya no funciona. Pues, esta práctica o modalidad no ha resultado en el país debido a que la educación no sufre cambios ni transformaciones alguna, continúa igual idéntica con sus mismas bases epistémicas que la han soportado históricamente. Y la escuela venezolana por otro lado ha representado siempre a los intereses dominantes con vertientes de pensamientos formalmente dominantes para monopolizar el saber. Así que de modo similar, al ubicarnos concretamente en el escenario de estudio nos encontramos que lo novedoso es la modificación de una estructura curricular que desplaza a otra, una ley de educación que igualmente desplaza a la otra; y así una lista es muy larga de reformismo curriculares durante el siglo XIX, el siglo XX y principios del XXI. Lo cierto es que el asunto se ha convertido como una especie de modismo después de la implementación curricular en el gobierno de Antonio Guzmán Blanco. Al respecto Mora J. (Ob.Cit) expresa lo siguiente:

Históricamente las reformas del currículo en la conformación del sistema educativo venezolano se remontan al siglo XIX. Con el decreto de instrucción pública, gratuita y obligatoria del 27 de junio de 1870 (p.52)

Esto es precisamente lo que se activa con el decreto 646 del 13 de junio de 1980 es el que da nacimiento a un nuevo sistema educativo⁶⁵,

⁶⁵ Se aclara acá, que este sistema educativo comprendía cuatro niveles y seis modalidades. Niveles: educación preescolar, educación básica, educación media diversificada y profesional y la educación superior. Modalidades: educación especial, educación para las artes, educación militar, la educación para la formación de ministros del culto, la educación

reformando y creando el proyecto educativo del subsistema de educación básica. Ahora después de la promulgación de este sistema, si miramos hacia atrás podemos visualizar que cada elite dominante en su respectivo tiempo ha implementado reformas curriculares que han venido siempre acompañadas con nuevos programas y manuales o textos escolares, influenciadas con teorías curriculares extranjeras, esto con la intencionalidad de imponer la conciencia de clase que es a su vez la conciencia de una determinada ideología, basándose siempre en el caso venezolano en un “proyecto ideológico político (...) prevaleciendo el matiz político – partidista en [todos] los proyectos” (Mora, *Ibíd*em: p. 55 – 57) no podemos ocultar tampoco que para instalar determinados conocimientos se parte en la implementación de filosofías paradigmáticas u enfoques foráneos veamos lo que atestigua Mora J. (*Ibíd*em) refiriéndose a lo tratado señala:

Las reformas de currículo en Venezuela se han caracterizado por el predominio de la razón instrumental, la estandarización, la regulación de clases, técnicas, diferencias de género por medio de formas rígidas de evaluación, clasificación, seguimiento y control. Pero poco se ha estudiado respecto a las teorías que han impactado esas reformas (p.52)

Bien claro lo deja el referido autor que existe una urgencia en las reformas en controlar el saber cómo ya se ha señalado, por eso es importante también recurrir a la interrogante de este mismo autor cuando se pregunta acerca de ¿Qué conocimiento debe de ser enseñado? Agregamos

de adultos y la educación extraescolar (...) **La educación Básica** es el segundo nivel del subsistema educativo; comprende tres etapas. La primera etapa: es de primero a tercer grado, la segunda etapa: de cuarto a sexto grado, y la tercera etapa: de séptimo a noveno grado. Para mayor información Cfr. Currículo Básico Nacional. (1998) *Programa de Estudio de Educación Básica*. Caracas, Venezuela. En Herrera Mariano (p. 1)

nosotros entonces otra pregunta ¿enseñado ese conocimiento desde dónde?
La repuesta a ella está muy clara desde la inculcación curricular.

El Sistema Educativo Bolivariano: un contexto para subjetivar, el actuar y pensar del individuo en la escuela venezolana

Es de resaltar que las numerosas transmutaciones y conversiones gestadas en Venezuela a finales del siglo XX e inicio del siglo XXI trastoca de forma directa al sistema de educación que imperaba para entonces desplazando “el proceso de implantación de la educación básica 1980 – 1998” (Mora, *Ibíd*em p.51) apareciendo así de esta manera el flamante sistema educativo bolivariano⁶⁶ que tenía como centro de interés la consolidación y expansión de una revolución educativa apañada con el máximo referencial de este proyecto que es en este caso la educación bolivariana⁶⁷ centrada en el ser humano –ser social-, con unas características muy particulares que se pueden entender desde su fundamentación filosóficas, pedagógicas, conceptuales como liberadora, democrática, participativa, transformadora, permanente, integrar y humanista.

La educación bolivariana para consolidar estas categorizaciones se acuña con los ejes integrados como continuo humano que son los pilares

⁶⁶ Aclaremos acá que dicho sistema se categoriza por sub-sistemas y niveles que se concretan específicamente en educación inicial bolivariana con el nivel maternal y preescolar, educación primaria con los simoncitos comunitarios, educación secundaria bolivariana con liceos bolivarianos y escuelas técnicas, educación especial, educación intercultural bilingüe y educación de adultos con las misiones.

⁶⁷ Educación Bolivariana se define como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico social. En consecuencia, la sociedad en su proceso dinámico de aprender desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción, donde los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas son asumidos en su integralidad y complejidad; donde se consideran las experiencias educativas que conllevan al desarrollo de conocimientos, valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas en cada una de éstas. Para ampliar la información véase: *el compendio Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (2007) edición CENAMEC (p. 15)

fundamentales de esta educación, lo ontológico que es el ser, la tolerancia que es convivir, lo epistemológico que es el saber la praxis pedagógica que es el hacer, desde este concebimiento es que se da la integralidad progresiva de la enseñanza y el aprendizaje

Esta nueva visión educativa buscaba romper con los modelos viejos imperantes y sentar bases sólidas para poder lograr una transformación plena en el individuo y así construir un nuevo ser ciudadano republicano bolivariano y socialista, con principios ideales como la razón, la moral, valores universales, los valores humanos, valores patrióticos, valores y religioso. Véase: el capítulo VI de los derechos culturales y educativos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Pero además de esto, también se avizoran en los artículos tres, cuatro, cinco, seis, siete y ocho de la Ley orgánica de educación y otras leyes de carácter jurídico. Ahora bien ¿Todo esto no constituye a la instalación de la conciencia de clase que se puede definir como una conciencia de una determinada ideología? ¿Será que fabricar individuos mediante este modelo educativo no es un ambiente simbólico para ilustrar, para disciplinar, normalizar, adoctrinar, condicionar y subjetivar al sujeto unificando el actuar y el pensar?

La educación bolivariana y las diferentes expresiones que en el devenir o discurrir de la historia se han dado cita se puede apreciar que la educación no sufre transformación porque siempre ha sido la misma educación fundamentada en los mismos referentes epistemológicos ¿Cuáles son? Los mismos referentes: la razón, el moralismo la intención de disciplinar de fabricar de construir al hombre de una determinada manera, cuando no es de una forma es de otra; y eso le ha servido de instrumento a los grupos dominantes, por eso es que la educación tal cual como ha sido pensada históricamente ha sido tan beneficiosa para ese tipo de colectividad y que la han convertido en eso en técnicas de dominación, en instrumento de

dominación y de control y de acomodo del hombre para los intereses de esos grupos.

Se considera en este sentido que la educación venezolana ha venido asumiendo transformaciones; que parecieran más bien como especie de reformismo, como lo atestigua Lanz R. (2005), cuando expresa:

La escuela no es curable, digamos con remedios, tipo “cambio de ministros, cambio de currículo, que es uno de los deportes favoritos que tenemos en Venezuela. (Cada vez que llega un rector, un decano, un director de lo que sea, lo primero que se le ocurre es un cambio de currículo”). (...) pero eso no va a curar la “enfermedad” (...) los conceptos de “escuela”, de “educación”, de “pedagogía”, y de “didáctica”, son justamente los dispositivos discursivos que están en bancarrota (p. 425).

Ciertamente no hay cambios revolucionarios, porque las bases epistémicas siguen siendo las mismas, a lo largo de la historia. Ósea, lo epistémico son los conceptos que la soportan. ¿Cuáles son los conceptos? La razón, ósea hay que formar al hombre racionalmente, el concepto de ciudadano es eso. ¿Cuál es el ciudadano? El ciudadano debe de ser esto y debe de ser aquello, es decir bajo la lógica del imperativo categórico deber ser de origen kantiano.

No obstante, es que la educación ha pasado toda la vida con ese afán de ilustrar y esa intención es que ha encallejonado a la educación en esa lógica disciplinaria. No habrá posibilidad de romper construir un tipo de educación que despedace radicalmente con ese afán de ilustrar, sin decirle al hombre esta es la luz por donde vas a caminar, entonces no será mejor una relación educativa donde los pensamientos se mantengan realmente libres que cada quien asuma posturas con respecto al objeto educativo.

Desde otro ángulo, es pertinente agregar que el capítulo II que a continuación se presenta se entrelaza y tiene conexión directa con las afirmaciones hechas en capítulo anterior debido a, que están entremetidos los distintos pensamientos que sustentan la idea de educación en los distintos momentos de la escuela el cristiano, el ilustrado, el positivista y además guardan semejanzas muy estrechas con todas las expresiones de escuelas que hemos sometido a la criticidad hermenéutica, esas lógicas que allí están plasmadas contribuyeron con gran intensidad en la producción de subjetividades en el ámbito disciplinar en todo lo que ha sido la historia de la escuela venezolana.

CAPITULO IV

PENSAR LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA DESDE EL CONTEXTO CULTURAL CONTEMPORÁNEO

“Lo cierto es que se están produciendo transformaciones drásticas que están tocando las puertas de la escuela. La educación que viene seguramente llevará la impronta de estos cambios apócalas.”

Daniel Milano:
La Escuela y la Crisis de los Lugares de Encierro.

Toda época es singular, por eso el merecido calificativo de época; por su íntima particularidad que la distingue de otras temporalidades, de otras epocalidades. Las emergencias de las épocas representan radicales alterones y discontinuidades históricas, porque siempre vienen acompañadas de nuevos/otros contextos culturales, de nuevas/otras condiciones de existencia, nuevas/otras expresiones de desempeño vital y de relaciones sociales. En lo que se da cita, igualmente, nuevas/otras éticas y estéticas de vida y de pensamiento; sin cambio radical en la ética y estética de vida y pensamiento, que es lo que, coyunturalmente, define el carácter de la ontología humana, no es posible hablar de cambio temporal. Es decir, época implica devenir⁶⁸; devenir socio-cultural, existencial, epistémico; algo así como lo que Foucault ha representado con el significante episteme, a partir de lo cual formula su acertada distinción entre lo que nombró como momento epistémico clásico y momento epistémico moderno.

⁶⁸Devenir en el buen sentido deleuzeano. Cfr. Deleuze, Gilles (S/A). Conversaciones: 1072-1990. Edición electrónica de WWW. Filosofía.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. P. 177.

Lo que puede ser entendido como nuestra contemporaneidad, sobre todo la más reciente, es asistida por un mundo de carácter epocal, un mundo de singulares e inéditos rasgos culturales y socio-históricos, un mundo que se deja acompañar de una nueva/otra sociabilidad, ya que en él, como dice Mafesoli, lo social se vive de otro modo⁶⁹, un mundo en el que la ética asume un sentido que tiende a “subvertir las estructuras de la siempre excesiva rigidez moral” (Hurtado, 2005: p. 43). Se podría decir también, un mundo en el que la ética se estetiza, se sensibiliza; claro, me refiero a la ética del mundo de vida, porque la ética formal, o imperativa, sigue siendo la figura prejuiciosa de siempre, que es precisamente la ética en que se funda la escuela y su intención racionalizadora. Estas entre muchísimas otras emergencias devenidas en el mundo correspondiente a la contemporaneidad que nos ha tocado vivir.

Lo anteriormente planteado tiene que decirle algo, y se podría decir que mucho, a la escuela. Como por ejemplo⁷⁰, que, asociado a ello, la figura de hombre no es una figura única que se pasea por todas las épocas, el hombre de ayer no es el hombre de hoy, la fémina de ayer no es la fémina de hoy, el joven de ayer no es el joven de hoy⁷¹, el infante de ayer no es el

⁶⁹Un modo radicalmente sustraído del sentido de univocidad y homogeneidad social y, contrariamente a ello, atravesado por una marcada e irreductible pluralidad. Pluralidad que ha llevado a distinguidos pensadores contemporáneos, como el francés David Le Breton por ejemplo, a hablar de “heterogeneidad del mundo social contemporáneo”. Cfr. **El sabor del mundo. David Le Breton**. Por Alina Mazzaferro. En: © 2000-2009 www.pagina12om.ar | República Argentina |; y al propio Mafesoli a hablar de “sociedad tribal”.

⁷⁰ y esto es fundamental que se le preste especial atención desde la educación.

⁷¹Hoy por hoy existen importantes criterios desde los que se considera que en el mundo contemporáneo más reciente es inconcebible pensar lo juvenil en los términos de identidad única. Al respecto el ya citado autor, Jesús Olivero, ha sostenido la siguiente reflexión, que bien ilustra lo que relativo a la figura de lo juvenil hemos hecho inmediatamente arriba; “¿en qué términos es prudente hoy abordar la cuestión juvenil, en los términos unívocos de IDENTIDAD o en los términos plurales de identidades juveniles? Son dos cuestiones que, aun cuando aparentemente se refieren a un mismo significante, son semánticamente distintas. Expresan sentidos, significaciones y representaciones divergentes. La primera gira en torno a lo unificante, lo homogéneo, lo único, lo común-idéntico. La segunda en torno a lo fragmentario, lo plural, lo diferente, lo singular, lo polifónico, lo contrastante. Consideramos

infante de hoy; que las sensibilidades, los modos de pensar, valorar y actuar mutan constantemente en el decurso del tiempo y tienden a la diferenciación, a la pluralización; que, como acertadamente ha sostenido Larrosa (1998), “el hombre es 'criatura polirrítmica', creadora de mutaciones imprevisibles” (p.133); que, en fin, en “el mundo de la vida” (Habermas) correspondiente a nuestra contemporaneidad más reciente, el hombre se nos presenta como figura pluralizada⁷², es decir el hombre en sus distintas expresiones o dimensiones etarias, identitarias y de género⁷³. Un mundo que trae consigo, como ha afirmado acertadamente Rafael Hurtado, “la sustitución de la 'identidad' unívoca y fuerte de la modernidad por la 'identificación' móvil y pluridimensional” (Ob. Cit.: p. 40).

¿No demanda todo esto un repensar de la educación escolarizada, un repensar orientado a la posibilidad de imaginar, constituir e inaugurar una idea de educación formal que se corresponda, que compatibilice con este tan dinámico y complejo mundo contemporáneo⁷⁴, ello en lugar de seguir empeñados en la vieja lógica escolar, la cual es inservible para educar-

que de las dos tesis u opciones que figuran en la pregunta anterior, la más viable y la que puede conducir a estudios más efectivos y pertinentes de lo juvenil, es la idea que propone hablar, no de la identidad juvenil, sino de las identidades juveniles”. (Ob. Cit.: p. 101).

⁷²En el mundo que nos ha tocado vivir, es impropio pensar y asumir en términos unitarios cuestiones como lo ético, lo estético, lo identitario, lo subjetivo; todo eso que constituye la ontología de la figura hombre que puebla dicho mundo, hoy por hoy, está atravesado por cuestiones como la pluralidad, la otredad, la alteridad. Dicho esto en palabras más concretas; en el mundo a que nos referimos, es iluso aspirar una mismidad unificada.

⁷³Hoy no es prudente ni acertado nombrar en sentido singular figuras identitarias como juventud, infancia, mujer, hombre, etc., pues están atravesadas por la pluralidad. Muchas veces se habla de la mujer, del hombre, de la juventud, de la infancia, como que si todas las mujeres correspondieran a un prototipo único y universal de mujer, y así todos los hombres, todos los jóvenes, todos los niños. Esto cuando lo prudente es simbolizar dichas figuras identitarias pluralizando el significante que las representa, es decir; las mujeres, los hombres, las juventudes, las infancias, porque las sensibilidades, los modos de pensar y actuar, de relacionarse son inconcebibles en términos unitarios. La escuela no puede soslayar esto, si pretende apropiarse de una idea de educación pertinente.

⁷⁴Una idea de educación, como bien sugiere Acuña (2014), “abierta al mundo, a ese mundo que se recompone radicalmente” (43).

formar en el referido mundo⁷⁵? En este orden de ideas creemos que desde la escuela hay que estar permanentemente atento con lo que se está suscitando, como condición existencial, como “fuerza histórica” (Gilles, Deleuze), en todo presente histórico. Es necesario tener en consideración que es fundamental que desde la escuela no se deje de plantear una gran pregunta que ha sugerido Aníbal Lárez (2013); “¿cómo leer el mundo para ver qué idea de educación le corresponde a ese mundo”. Es esta una interrogante clave que a la escuela le compete y le conviene atender⁷⁶ constantemente, para evitar los precipicios de la descontextualización; sobre todo en coyunturas de emergencias epocales como la que nos asiste hoy.

¿Por qué se considera que es fundamental que la escuela, en sus tentativas de educación, no debe dejar de prestar especial atención a lo que anteriormente se ha planteado?, por una razón concreta, pero determinante; por la necesaria contextualización temporal, y consecuentemente conceptual, de la educación formal; sí, porque la contextualización temporal de la educación, demanda, inevitablemente, contextualización conceptual; los conceptos que sustentan una educación durante una época, lo más seguro es que no sean funcionalmente compatibles para sustentar la educación

⁷⁵Digo inservible porque su lógica racional es inadecuada, impertinente, incompatible para educar hoy. Porque las categorías que la soportan son, entre otras de la misma calaña; imposición, univocidad, mismidad unificada, moralidad imperativa, certidumbre. Y el mundo que hoy tenemos demanda otro modo de pensar y asumir la educación, demanda la apertura de una idea educación que se sustente en categorías antónimas a esas que mencionamos anteriormente; pluralidad, diferencia, alteridad, otredad, incertidumbre, diálogo, estética, contingencia. Una idea de educación cuya tentativa, en lugar de pretender la monologización ético-estética y, con ello, la homogeneización de la conciencia, el sentir y el actuar, se oriente más bien a “el cultivo de una sensibilidad multicultural [y más que ello pluricultural] en la que se dialoga con lo diverso, con lo plural” (Ibídem: p. 42). Prefiero hablar de pluri en lugar de multi cultural, porque lo segundo en el mayor de los casos se asocia a cerrazones culturales, a pretensiones étnicas ensimismadas y esencialistas, mientras que lo pluricultural no solo está abierto a las diferencias, sino también a la tolerancia y reconocimiento de la hibridación cultural, ese concepto que razonable y pertinentemente ha acuñado Canclini.

⁷⁶Por lo vital que es para ella, porque es una pregunta que invita a la refundación permanente de la educación, a su sintonización constante con la existencia. Ello la preservaría de anomalías como la descontextualización, la obsolescencia, la banalización, la injustificación.

correspondiente a otra⁷⁷, por la radical otredad histórico-cultural que implica cada una de ellas. Es por ello necesaria la contextualización de la educación, porque es una educación descontextualizada, sustraída del mundo vital que la circunda, es una educación que se agota en banalidades e ilusas tentativas, en imposibles utopías. Es ello lo que precisamente ha ocurrido con lo que habitual e históricamente hemos asumido como educación, una educación que a lo largo de muchos siglos, entrampada en concepciones metafísicas, se ha desempeñado de manera descontextualizada, lo cual ha determinado su innegable desplazamiento, obsolescencia y hasta su injustificación. Como bien ha sostenido Zubiría, en Lárez (2015), “(...) la escuela actual no se corresponde con el mundo actual. El mundo es flexible, cambiante y diverso, y la escuela sigue siendo rutinaria, inflexible, descontextualizada y estática (...)” (p.29).

¿Por qué le ocurre eso a la educación?, por la pretensión trascendentalista y la carga de utopismo teleológico que siempre le han acompañado. Ello la sustrae, y la ha sustraído siempre, del -coyuntural-mundo presente, del mundo con el cual coexiste. Hace que actúe desarticuladamente con respecto a la vida que la circunda, o más que ello, hace que no dialogue con las expresiones de vida que se dan cita en el presente histórico, que no dialogue con las expresiones éticas y estéticas correspondientes al mundo sensible, al mundo y la vida existenciales, esas éticas y estéticas que no se corresponden con el orden imperativo. Hay un interesante planteamiento de Adrián Arano que es bien ilustrativo de esto que últimamente hemos sostenido, ya que deja claro la arraigada intención teleológica y la marcada actitud anticontextualista, o antipresentista podría

⁷⁷Por ejemplo, los conceptos que fundaron la educación en la modernidad son incompatibles, infuncionales, para educar en un mundo posmoderno, porque la educación de la modernidad se sustenta en el concepto de razón unitaria y absoluta. Y el mundo posmoderno está signado por una irreductible pluralidad de todo lo que implica la humanidad, en su desempeño vital y relacional.

decirse también, que desde su génesis ha acompañado a la escuela, afirma el autor mexicano que:

La idea de Escuela nace (...) como un espacio suspendido del entorno (...), como matriz de proyección al futuro. El establecimiento escolar (...) se manifiesta como un puente cargado de símbolos e imaginarios, que tienden al futuro como lugar de concreción, se trata de un espacio simbólico que niega el presente y sus discursividades, añorando un tiempo otro, portador de nuevos signos y símbolos como referentes de identidad (Arano, Ob.Cit: p.120).

Es fundamental, y hasta perentorio que, para evitar que inconvenientemente se siga desempeñando de manera descontextualizada con respecto al mundo sensible⁷⁸, la educación formalmente deje atrás esas pretensiones y actitudes metafísicas que desde siempre la han acompañado. “La educación [nos dice Grisel Parra] hoy tiene una carga histórica que no le corresponde en el mundo de hoy” (Parra, 2014) ¿Qué dice esto que la referida autora plantea, no con la intención de darlo a conocer en términos de objetividad, sino más bien como preocupación que es necesario atender y superar con el pensamiento?, dice claramente que seguimos asistidos por una educación formal que permanece atrapada en sus viejas lógicas y fundamentos, y que ello la hace incompatible para educar-formar en el mundo de hoy. Es indiscutible que eso que denuncia Parra representa un

⁷⁸Y, sobre todo, para evitar las fatídicas consecuencias que lo mismo ha implicado para ella. Su carácter arbitrario y simbólicamente obligante y dogmático son resultado de ello. El sustento de su histórica lógica pedagógica en el concepto de racionalización, es otra consecuencia en ese sentido. Porque, como bien dijimos en uno de los capítulos anteriores, el hecho de tomar como referente imperativo, para educar-formar, un ideal metafísico, la arrastra inevitablemente hacia los insensatos senderos pedagógicos de la racionalización y, con ello, a la condena de los perversos mecanismos que esta última implica. Todo lo cual la arroja a las fauces de la lógica positiva. Esa lógica que la ata a la dictadura del “régimen de verdad” (Michel, Foucault) y la convierte en relación exterior, en lugar de relación dialógica y de implicación.

desafío que demanda ser superado, por las consecuencias que implica el ejercicio descontextualizado de cualquier educación.

Es necesario, por bien de la misma educación, y consecuentemente de la humanidad, alivianar el alma de nuestra educación, desmontar de ella el peso de eso que Parra simboliza con la expresión “carga histórica”. La pregunta clave en este sentido sería ¿cómo intentar lograrlo, cuál sería el sendero a tomar para ello, cuál sería el blanco neurálgico de atención? En este desafío no hay que distraer la atención en cuestiones superficiales, en maquillajes reformistas, por ejemplo. Que el blanco fundamental lo constituye la racionalidad escolar que siempre se ha tenido⁷⁹. Es allí donde está el desafío esencial. Y el derrotero que conviene asumir es el del pensamiento y la asunción de una/otra idea de educación, en la que esa vieja razón figure radicalmente interrumpida; porque, insistimos, es esa vieja razón la que históricamente ha mantenido dicha expresión de educación sustraída del contexto existencial, en sus respectivas coyunturas epocales. Es esa vieja razón la que le ha inyectado la tóxica actitud prejuiciosa, intolerante y excluyente frente al mundo sensible, ha sido esa vieja razón la que en ella - en la escuela- ha dictaminado la negación de la otredad, la alteridad, la diferencia ético-estética que en el mundo existencial se dan cita. Es, en fin, esa vieja razón la que la mantiene atada al sueño utópico de la consecución ilusa del mítico y metafísico sujeto trascendental y de una -también mítica, teleológica y utópicamente imposible- comunidad unívoca⁸⁰, supuestamente perfecta e ilusamente fundada en el concepto de bienestar como unitario referente garantizador de felicidad.

Siendo esto así, el remedio de tal enfermedad no puede ser otro que extirpar en ella, en la educación, dicha racionalidad categórica. Porque es

⁷⁹El problema que vive la escuela, eso que muchos pensadores han denunciado como crisis, es un problema de racionalidad, de incompatibilidad de su lógica y fundamentos racionales primigenios con el contexto existencial del mundo contemporáneo.

⁸⁰La mítica comunidad total, de la cual habla Magaldy Téllez en algunos de sus escritos.

que, como con sobrada razón ha afirmado Aguilar (2010), “No habrá refundación ni renovación verdadera en la escuela si no cambian los fundamentos esenciales sobre los cuales ha sido construida la teoría y praxis educativa de los últimos siglos” (p. 290). Lo que determina el modo de desempeño -pertinente o no- de la educación, son los fundamentos racionales que la dictaminan; porque son estos los que, al fin de cuentas, la actúan y pautan, regulan su ontología, su ser, su modo de ser⁸¹. Entonces pensar en la posibilidad de una nueva idea de educación implica; primero la borratura de esos fundamentos racionales y conceptuales que habitualmente la han soportado y actuado -y que aún la soportan y la actúan- luego la gestación y apertura de una nueva/otra racionalidad que posibilite genealógicamente la emergencia de un nuevo origen de la educación; y decir un nuevo origen, implica el devenir de una educación de radical novedad. Es decir, que no quede ni rastro de la borratura de lo que ha venido siendo; el gran desafío que hoy tenemos es hacer que la educación vuelva a nacer, y nacer de nuevo implica emerger, devenir, surgir de un modo o carácter radical y absolutamente distinto al modo que ha poseído y posee, relativo a la necesidad de contextualizar la educación; de sintonizarla, hacerla concurrente, recurrente e implícita a la vida, a lo que en el mundo se está viviendo en el presente histórico coyuntural -el presente nuestro o cualquier presente-, la importancia esencial de pensar y asumir una idea de educación que figure estrechamente contextualizada en el mundo de lo que se vive, estriba en que lo mismo representa un camino expedito para sustraer dicha expresión de educación de los dominios del inconveniente pensamiento metafísico y de la, igualmente inconveniente, lógica pedagógica racionalizadora, esa lógica que ha encasillado a la educación a lo largo de

⁸¹No se puede aspirar una educación sin austeridad, sin arbitrariedades, sin imposición, sin determinación, sin subordinación, sin subjetivación, sin relaciones de poder-saber mientras la misma esté sustentada en fundamentos racionales afines a una razón tan arbitraria, impositora, imperativa y determinadora como la razón categórica. Necesario es abandonar dichos fundamentos y pensar en nuevos/otros que posibiliten una educación que tenga pertinencia, que se corresponda, con el mundo que se vive.

su historia en la perpetua pretensión -digamos antivitalista⁸²- de educar-formar utilizando como referente "ideal" milenarias "verdades" que en torno al ser del hombre han sido sacralizadas e inmutadas, como por ejemplo, la verdad kantiana y cartesiana, en la que la idea de hombre es asumida en términos de sujeto trascendental. ¿Por qué?, porque la tentativa de la escuela ya no sería reducir a los individuos, matar su singularidad de pensamiento y de vida para reducirlos a la figura de sujeto pedagógico; sujeto prefigurado, sujeto constituido a base de prescripciones, de códigos prescritos e inculcados imperativamente en la conciencia de los mismos -de los individuos destinatarios de educación-.

La educación abandonaría su carácter inconveniente de educación prescriptiva-codificadora y también su lógica pedagógica dejaría de ser una lógica de inculcación racionalizadora. Con lo que convenientemente se deslastraría de pesados conceptos asociados a la lógica del saber-poder, como por ejemplo; arbitrariedad, austeridad, imposición, subordinación, determinación, violencia simbólica, disciplinamiento, subjetivación, normalización, etc.; esas palabras que tejen una especie de gramática del poder que en la escuela ha funcionado, y funciona aún, como eficaz procedimiento lingüístico de disciplinamiento y control del pensar y del actuar del hombre, ello en sus distintas expresiones etarias (infancia, juventud, adultez-mayor)⁸³, es la puesta en escena, en el escenario escolar, del

⁸²Entiéndase esta expresión como desdén por parte de la educación de lo que en lo coyunturalmente presente se vive en el mundo existencial, ello por su apego a supuestas verdades racionalistas, e ideales.

⁸³Esa gramática funciona en la escuela como perverso procedimiento lingüístico de poder-saber que atenta contra toda expresión singular de los individuos que figuran como destinatarios de educación. Cruelmente ha sido a lo largo de la historia escolar, y sigue siendo, un mecanismo de sacrificio de la infancia y la juventud. La escuela tal y como ha funcionado, y como sigue funcionando hasta ahora, constituye paradójicamente una figura plenamente intolerante frente a los espíritus infantiles y juveniles, digo paradójico porque representa el centro de atención -por excelencia- de niños, adolescentes, jóvenes, y al mismo tiempo es devoradora voraz de sus respectivas representaciones identitarias. Ella se apropia de cuanto pueda convertir en dispositivo -el lenguaje, la pedagogía, la didáctica, el rito, la regla, el código, la ley y hasta del amor y la ternura- que le permita asesinar la

lenguaje como medio de “poder-control”. En lugar de esas perversidades, la educación -si se contextualiza en lo que se vive- se dejaría acompañar de una intencionalidad dialógica, que daría hospitalaria bienvenida a conceptos asociados a la razón de vida y de relaciones sociales de convivencia que se da cita en el mundo de vida concreto, en el mundo que se vive en el día a día, en esa heterogeneidad del mundo social contemporáneo, como bien la define David Le Breton; como lo son la libertad, la otredad, la alteridad, la irreductible diferencia ético-estética. La contextualización de la educación en la vida, induciría a una radical resemantización de la educación, a un cambio radical del sentido de uso del lenguaje, ya que en lugar de medio de poder sería un medio de interacción dialógica y de pensamiento libre y singular. Su gramática ya no estaría asistida por conceptos que se asocian a cuestiones no convenientes como la imposición, lo absoluto, sino más bien por conceptos afines a lo dialógico y al reconocimiento de lo heterogéneo.

infancia y la jovialidad en pro de la adultez. Procedimiento que se le entiende como la adultización de la infancia y la juventud; podemos decir que estos medios y procedimientos son para la escuela y su afán adultizador, lo que el madurez es para el comerciante de cambur (madurez es un producto químico que obliga la maduración del cambur o banano antes del tiempo natural). La escuela por su intransigente espíritu racionalizador, se niega y se ha negado siempre, al reconocimiento de las estéticas de las infancias y las juventudes; en ella los niños y los jóvenes pierden respectivamente el derecho de infancia y de jovialidad. Todo ello bajo el amparo de la lógica de la incompletud que asiste a la razón escolar, que es el fundamento bandera de la educación racionalizadora. Esa lógica que pretende reducirlo todo a lo formalmente racional, al considerar esto como perfecto y únicamente bondadoso, aceptable y permitido. Esa lógica en la que la otredad es asumida como “defecto y equivocación (...), como algo/alguien objeto de corrección y no como algo/alguien profundamente vinculado a lo humano, como lo que hace humano a lo humano” (Skliar, S/A: p. 57). Valga la paráfrasis de lo que textual y literalmente dice Carlos Skliar en el fragmento original de esto que de él citamos. Todo esto que hemos resaltado pone en tela de juicio la educación escolarizada, hace que actúe incomprensiva e inhumanamente, y porque no deja que las conciencias y las sensibilidades se constituyan auténticamente y que contrariamente terminen desvirtuadas en falsa exterioridad. De allí el valor de su contextualización en lo que se vive, porque lo mismo implica dialogo de lo escolar con la razón de vida y no sacrificio de la otredad y la alteridad en nombre de una supuesta “verdad ideal y verdadera”, en nombre de un orden “verdad”.

Estaríamos en presencia de una educación que apueste a cuestiones como el reconocimiento y respeto a la libertad ética y estética, una educación que cerraría sus puertas a las moralizadas, perjuiciosas, discriminatorias excluyentes e intolerantes ética y estética unitarias e imperativas, y se las abriría, de par en par, a la libertad de elección ético-estética. Abrir las puertas de la escuela al concepto de libertad ética y estética implica el abandono en ella de la no pertinente intencionalidad de imponer imperativamente, como “deber ser”, una verdad ideal, y supuestamente perfecta al respecto; y con ello el abandono de esa pretensión ilusa, y tal vez ingenua, contenida en el históricamente dominante dictamen que, amparado en el principio disciplinario de clasificación -y en el también disciplinante procedimiento de lo prohibido y lo permitido-, impone simbólicamente, aunque muchas veces no tan simbólicamente, lo que se “debe” y lo que no considerar y asumir como ético y como estético, lo que se “debe” y lo que no considerar y asumir como valores éticos y estéticos.

Contextualizar la educación en el mundo de lo que se vive, determinaría una consecuencia valiosísima; contribuiría a desestandarizar la idea de educación, la cual ha sido inmutada con la perpetuidad, durante más de tres siglos, de su razón primigenia. Porque tener en cuenta su contextualización en lo que se vive, la convertiría en una educación contingente, una educación que iría a la par de las emergencias, de los devenires, de los acontecimientos e intempestividades que emergen en un mundo tan complejo, cambiante y efímero como el nuestro; Sería una educación “del tamaño de la contingencia”, como dijera Magaldy Téllez y también del tamaño de la pluralidad⁸⁴. Ello implicaría la ruptura con la

⁸⁴Porque uno de los problemas que hoy se le presenta a la escuela es eso, que sigue empeñada en educar en función a lo unitario, a lo monológico, y hacer de la educación formal una educación del tamaño de la pluralidad implica sustraerla de esa milenaria e ilusa pretensión -que la obliga a ser un acto dogmático, arbitrario y austero de imposición- y dotarla de voluntad dialógica, voluntad de diálogo con la pluralidad, lo cual implica voluntad de reconocimiento y respeto de/a la alteridad y la otredad. Es un poco la idea de lo que,

milenaria voluntad de seguir pensando y asumiendo la educación formal como categoría fija, como concepto naturalizado en verdad “ideal” infinita, (concepto que la encapsula en el dominio de la reproducción y el principio de la permanencia, principio este que sirve de humus a la no pertinente ilusión de herencia cultural de generación en generación tan sugerida Durkheim⁸⁵). La contextualización de la educación es un paso crucial que hay que dar con determinación, uno de los desafíos más fundamentales que hay que asumir para poder aspirar una educación escolar pertinente y sensata, una educación que justifique su existencia.

Uno de los peores desaciertos que se han dado en la escuela ha sido la fatídica decisión de sustentar la educación escolarizada en la contraproducente “razón abstracta”, esa razón que con demoledor juicio crítico Michel Mafesoli cuestiona hasta el hartazgo en su distinguida obra elogio de la razón sensible. Es a esa razón a la que la escuela tiene que agradecer el carácter de institución infuncional, injustificada, desfundamentada, desfasada que desde ya hace tiempo la asiste y la estigmatiza. Porque pueden existir muchos factores determinantes de ello, pero el más decisivo, a mi modo de ver, es su apego a esa razón, porque la

según Alain Touraine, “Edgar Morin llama la dimensión dialógica de la cultura contemporánea. Lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea, que se aleje lo más posible de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional” (Touraine, Ob. Cit.: p. 278) ¿No sigue atravesada la escuela por ese sueño de pertenencia comunitarista, de comunidad total, que tanto ha alimentado y alimenta la discriminación e intolerancia cultural y social? ¿será pertinente y sensato que la escuela siga empeñada en el desafío imposible de doblegar la pluralidad social y cultural que asiste al mundo contemporáneo y reducirlo todo a su sueño metafísico de sociedad unitaria? Creo, junto a Morín y Touraine, que una educación escolarizada pertinente para educar-formar en los tiempos que nos asisten solo se puede aspirar por los senderos de la pluralidad. Y esto tiene que reconocerse desde la escuela, si se aspira que la misma no siga patinando en banalidades y asuma un sentido y unas tentativas sensatas que justifiquen su existencia con institución formal de educación.

⁸⁵Hablo de ilusión no pertinente porque en ello está representada una especie de apuesta que se agota en algo que es absolutamente inconcebible; la perpetuidad eterna de una invariable expresión o condición cultural e histórica. Una ilusión de esa naturaleza solo puede resultar de un pensamiento que corresponde absolutamente a los principios racionales y soslaya el mundo existencial. Porque de contingencias, de discontinuidades culturales está llena la historia de la humanidad. Lo cual deja sin fundamento toda pretensión de permanencia.

mantiene inmutada, atada de manos, y la hace inepta, inservible frente a toda emergencia que trascienda los límites imperativos y los sueños metafísicos de dicha racionalidad que la funda, como las radicalmente revolucionarias emergencias que progresivamente devienen en el mundo correspondiente a nuestra contemporaneidad, es inevitable no ver reflejada lo que hasta hoy se sigue entendiendo y asumiendo como educación. Pues ha sido y es una educación racionalista por excelencia, una educación prescriptiva, que intenta educar-formar utilizando como referentes códigos preestablecidos. Una educación cuyas tentativas buscan reducir la vida, lo sensible a canónicas idealidades abstractas. Una educación atravesada por la lógica disciplinaria de lo verdadero y lo falso, de lo moral y lo inmoral, de lo permitido y lo prohibido, de lo bueno y de lo malo. Una educación con pretensiones absolutistas y/o unitarias: sujeto único, pensamiento unívoco, mismidad unificada, “comunidad total” etc. Una educación cien por ciento prejuiciosa y discriminatoria.

¿Qué se ha querido decir con todo lo anteriormente tratado en este capítulo específico de la tesis?: tres cuestiones puntuales: Primero, que la educación, tal y como ha sido pensada y asumida hasta ahora, no es pertinente para educar-formar en el complejo, aleatorio y contingente mundo contemporáneo. Segundo, que en razón a ello es necesario y perentorio pensar en la posibilidad de constituir e inaugurar una idea/otra de educación, que figure sustraída radicalmente de los fundamentos racionales que históricamente han dictaminado dicha expresión de educación en el contexto venezolano y en el mundo occidental en general. Tres, que una idea de educación formal pertinente para educar en el mundo de hoy, demanda la insoslayable e imperiosa contextualización de dicha educación en lo que coexistentemente, en el preciso instante del ahora, en el día a día se vive en el contexto existencial.

Esas tres afirmaciones de la tesis demandan otra interrogante clave que no se puede dejar de formular ¿si la hasta ahora habitual idea de educación -esa que se sustenta, y se ha sustentado siempre, en la razón abstracto-categorica- ya no es procedente para educar-formar en el mundo de hoy, entonces desde qué idea de educación es pertinente educar en dicho mundo? dentro de muchas opciones en que se pueda pensar en este sentido, no existe mejor opción que la de una idea de educación que se sustente en la razón de los elogios mafesolianos, es decir, en la razón sensible. Porque una idea de educación formal fundada en los principios de la razón sensible, vendría a ser una educación contextualizada en la existencia; una educación cuyas tentativas, en lugar de estar dirigidas a anular las plurales expresiones culturales y societales que en el mundo de lo que se vive se dan cita -para reducir las a una expresión unívoca y canónica-, se basarían más bien en el reconocimiento, el respeto y la tolerancia frente a tal pluri-diversidad existencial. Pero la gran virtud de esa idea de educación estribaría en que su principio racional fundamental sería el diálogo con lo que se vive en el mundo de vida, el diálogo con la diferencia, con la alteridad, con la otredad. Lo que, sin duda, la preservaría de los males que minaron la vieja idea de educación de raigambre moderna; imposición, austeridad, arbitrariedad, absolutismo, determinación, racionalización, subjetivación, subordinación. Porque una educación que dialoga y tiene la virtuosa voluntad del reconocimiento, no tiene necesidad de buscar apoyo en esos males que la lógica escolar habitualmente dominante convirtió en mecanismos pedagógicos que en lugar de generar efectos de educación, paradójicamente generan efectos disciplinarios de poder-control.

DE LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA VENEZOLANA QUE TENEMOS A LA QUE QUEREMOS: UN LUGAR PARA LA LIBERACIÓN DEL INDIVIDUO EN FORMACIÓN

La propuesta que a continuación se presenta al campo de las ciencias educativas. Es a la apuesta de una nueva idea de educación centrada fundamentalmente en la práctica de libertad que refleje el encuentro con el otro a través del dialogo, una educación que se recontextualice permanentemente a través de la recursividad que es la articulación de los tiempos tomando en cuenta la historicidad del presente con una percepción prospectiva; una educación que se proyecte holísticamente es decir; la unión de la unidad y la multiplicidad con condiciones necesarias como la condición humana donde prepondere una enseñanza con el arte del amor y la ternura, lo cual desencadenaría en la formación de seres humanos con principios como la alteridad de ver al otro desde sus diferencias, desde su diversidad, desde sus condiciones personales y sociales. Por supuesto, que todo esto pasaría por renovar autonomía plena de la escuela venezolana en su papel de educar como función primordial que la caracteriza, alejada de todo tipo de imposiciones discursivas como lo es y ha sido históricamente el discurso pedagógico; que solo ha contribuido a imponer un pensamiento como práctica para ideologizar, adoctrinar, subjetivar, controlar, normalizar y subordinar a través de modelos paradigmáticos o mejor aún fundamentos racionales que son los que dictaminan la instrucción debe dar la escuela. Es por ello nuestra insistencia en anular esta lógica de manera, que la educación de la escuela venezolana que queremos debe pasar primero por deslastrarse de esos esquemas que no dan posibilidad alguna de pensar libremente; entonces la idea es que ella se libere a través de su propia realidad y cree sus propios métodos investigativos y que se abra la posibilidad de un pensamiento libre para la creatividad, la innovación y lo crítico, esto viene a ser como la medicina o antídoto para cambiar lo la ya

intuido como por ejemplo la lógica consumidora y asimilacionista sobre la cual contribuyo enormemente a encasillar, atar amordazar y subordinar a la educación desde estos cánones paradigmáticos que en su mayoría han sido netamente importados en este sentido, todo lo ante dicho sin duda alguna esta atravesado hasta los tuétanos por la lógica del poder quien es que impone y decide que filosofía debe de actuar en la escuela; todo esto desemboca a constituir desde el punto de vista ontológico (ser) obediente, manipulado, codificado y constituido a través de estas directrices. Ahora nuestra proposición es que tiene que haber un cambio estructural desde el poder como herramienta fundamental en esto de ideologizar y controlar no tenga cabida para el logro de sus objetivos, sino más bien que desde el mismo poder surja una postura seria y responsable en darle el sentido real a la escuela como portadora de una educación libre de todo tipo de yugo y eso pasaría por contrarrestar en gran magnitud las transformaciones curriculares que son uno de los bastiones más grande que tiene el poder para satisfacer sus grandes intereses uno de ellos y que es fundamental como lo es el de prefigurar, constituir a un individuo a su medida. En tal sentido, que una escuela con estas cualidades es posible porque la educación que proponemos es para que desarrolle una mejor relación en el seno educativo-formativo de la sociedad venezolana y la humanidad vale decir, educar para la vida. Ahora la pregunta neurálgica ¿Cómo procede esta nueva idea de educación? La repuesta pasa por primero la concreción de una educación que no esté dotada de perfeccionismo, una educación que reconozca y acepte la diferencias, donde se respete las libertades y modos de pensar como la diversidad creativa, desde y para la autonomía es decir, por una formación que apunte a la fecundidad y a la relación del calor humano y plena con el otro y desde allí la idea y la esencia del nuevo hombre que se quiere formar.

A MANERA DE CONCLUSIÓN. CRITERIOS PUNTUALES QUE CIERRAN ESTE TEXTO

Una vez llevado a cabo el abordaje hermenéutico relacionado con el tema y como objeto de estudio en esta tesis, Nociones de Educación en la Escuela Venezolana: pedagogía y sentidos en el contexto contemporáneo, no queda más que sintetizar los criterios con respecto a cada uno de los aspectos que en términos específicos se abordaron en el desarrollo de esta investigación. Criterios que, de ninguna manera tienen la intensión de verdad última en torno al campo-objeto que se ha estudiado. La tentativa en este sentido está atravesada por la modesta voluntad de exponer una visión a la lectura, al pensamiento de otros, exponerla para que sea leída, y, sobre todo, pensada, interpelada, para que se impugne lo impugnable que pueda haber en ella, para que se asuman posibles posiciones de encuentro y desencuentro con respecto a la misma. Los criterios son los siguientes:

1.- La escuela, en sus distintas expresiones que se pasean a lo largo de la historia, ha estado fundada por la inconveniente tentativa de fabricación del hombre a partir de un referente ideal de la figura hombre, cuestión que asume mayor énfasis de vertiente ilustrada. La educación ha sido durante toda su existencia, hasta hoy, una especie de mecanismo racionalizador, y en tal sentido prescriptivo-codificador. Que consensua a priori códigos morales y cognitivos para modelar al hombre de una determinada manera, una manera que siempre ha sido afín al coyunturalmente instalado pensamiento dominante. El autor de esta tesis considera que en las aspiraciones de asumir de otro modo la idea de educación es necesaria con esa milenaria actitud racionalizadora, de lógica prescriptiva-codificadora, ya que el lugar de favorecer la educación y a la humanidad, favorece intereses dominantes.

2.- La educación de la escuela venezolana ha correspondido siempre al pensamiento dominante correspondiente a los respectivos momentos epistémicos que genialmente visualizó Michel Foucault. Cada episteme se funda en una racionalidad de pensamiento que la soporta, un pensamiento en función del cual se busca organizar dictaminadamente la vida. En tal sentido cada una de ellas es asistida por una lógica civilizatoria particular. Así, el sentido y los principios civilizatorios de la episteme clásica se distinguen de los de la episteme moderna. La educación de la escuela venezolana ha sido el escenario dirigido formalmente para la inculcación en la conciencia de los individuos de dichos principios de civilidad. El autor de esta tesis doctoral cree que esa fiel correspondencia, eso de que la educación “debe” actuar al servicio del pensamiento formalmente dominante, no es conveniente ¿Por qué?, porque ello, además de posibilitar truculencias del poder y tendencias, implica un factor que induce, por no decir que fuerza, a que la escuela se apropie de la racionalización como mecanismo pedagógico para llevar a cabo lo que se entendió y asumió como educación-formación y civilización del hombre. Es importante hacer una salvedad respecto a la afirmación que hicimos en la entrada de este párrafo, y es que en la contemporaneidad se ha devenido una especie de nueva emergencia epistémica, esas condiciones existenciales; socio-históricas y culturales, que su conjunción ha sido nombrado con el significante posmodernidad ¿Cuál es la salvedad que en esencia queremos hacer?, que en eso que se nombra como posmodernidad, a pesar de ello, el pensamiento dominante a nivel institucional sigue siendo el pensamiento de estirpe moderna; y es a esa lógica de pensamiento al que la escuela sigue correspondiendo. A ello se debe su incompatibilidad y su choque frontal con lo que Mafesoli define como la razón sensible, la razón del mundo de lo vivido, a ello se debe que la escuela se le escape de las manos el mundo y el control del hombre, a ello se debe que la escuela, al fin de cuenta no halle que hacer con este mundo, en el cual ella no encaja.

3.- Es necesario pensar y asumir la educación como figura sustraída radicalmente de la lógica pedagógica de índole racionalizadora, de ese logos pedagógico que hace de la educación un acto prescriptivo que utiliza como mecanismo racionalista de subjetivación el discurso pedagógico y la reduce a inconveniente relación de inculcación ¿Por qué?, porque dicha lógica - además de convertirla en acción que desemboca en arbitrariedad, imposición, subordinación, sujeción, control etc. desvirtúa la educación, la trivializa en relación de disciplinamiento, de saber-poder, de poder control. Además de ello, dicha lógica, representa la instrumentalización de la educación formal, su conversión en técnica dirigida al acomodo de la conciencia del hombre para que corresponda a los intereses dominantes. Dicha lógica, en fin, reduce la educación a inconveniente mecanismo de poder.

4.-Existe la urgente necesidad de pensar y asumir de otro modo la idea de educación venezolana, pues la habitualmente instituida carece de pertinencia y fundamentos para educar formar en el mundo que hoy vivimos -cundo digo que carece de fundamentos, quiero decir que los fundamentos racionales en que se apoya son inadecuados para educar hoy desde ellos-. Por lo que hacer nacer de otro modo dicha expresión de educación demanda primero que todo, la despedida -del escenario escolar- de la razón que la ha sustentado a lo largo de su existencia (la razón abstracto-categórica), porque dicha racionalidad representa el principal factor que determina su incompatibilidad con el referido mundo. Una educación formal pertinente demanda una razón que la contextualice en lo que se vive, que la induzca a dialogar con las plurales expresiones sociales y culturales, éticas y estéticas que en eso que Habermas llamó el mundo de la vida se dan cita. En este sentido el autor de esta tesis considera que la razón sensible que ha propuesto Mafesoli, representa un referente posible para sustentar una nueva/otra idea de educación escolar, porque precisamente es una razón

compatible con lo que se vive, con las condiciones existenciales del mundo de hoy, es una razón que transita sin dificultad por todas las condiciones de relieve, y valga la metáfora. Esto dice que sustentar la educación en los dialógicos y empáticos principios de la razón sensible implicaría convertirla en una educación formal igualmente dialógica y empática con la vida y la existencia.

Es prudente cerrar este texto con una síntesis concreta y clara relacionada con la tesis esencial que hemos formulado y defendido en esta investigación. Lo mismo ayudaría a facilitar su entendimiento por parte de los lectores, la tesis que sostenemos se constituye de la siguiente manera:

La educación, tal y como ha sido pensada y asumida hasta ahora, no es pertinente para educar-formar en el complejo, aleatorio y contingente mundo contemporáneo por tanto, es necesario y perentorio pensar en la posibilidad de constituir e inaugurar una idea/otra de educación, que figure sustraída radicalmente de los fundamentos racionales que históricamente han dictaminado dicha expresión de educación en el contexto venezolano. Es por ello que una idea de educación formal pertinente para educar en el mundo de hoy, demanda la insoslayable e imperiosa contextualización de dicha educación en lo que coexistentemente se vive en la actualidad.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO N. Y VISALBERGHI A, (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid España: Fondo de cultura económica.
- ACUÑA, José (2004). La Escuela Postmoderna: aproximación a un horizonte normativo. *Revista Investigación y Educación*. N° 1. Subdirección de Investigación Y Postgrado de la UPEL-IPM.
- AGUILAR, Mario (2010). *Fundamentos Para un Nuevo Paradigma Educativo*. En: Díaz, Carlos (Editor). *A Refundar la Escuela*. Santiago-Chile: Ediciones Olejnik.
- AIZPURU, Pilar (1982). *La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad novohispana del siglo XVI*. Historia mexicana.
- ALBORNOZ, José (2003). *Diccionario de Filosofía*. Editores hermanos vadell. Valencia – Venezuela.
- ARANO, Adrián (2010). *La otra escena de la escuela*. Editorial limusa, México.
- BECERRA, Osmary (2004). Educación y Ciudadanía: nuevos lenguajes, nuevas problematizaciones. *Revista Latinoamericana de estudios Avanzados* N° 19. Caracas. CIPOTS.
- BECERRA, Osmary. (1997) El Discurso y la Racionalidad Científica prevaleciente en Nuestros Ámbitos Académicos Universitarios. *Revista de la Subdirección de Investigación y Postgrado Instituto Pedagógico de Maturín, Educación y Sociedad*. Año 1. N° 1. Maturín.
- BRITO, Ana. (2010) La Educación Integral en el Contexto de la Historia de la Educación Venezolana. *Revista de la Subdirección de Investigación y Postgrado Instituto Pedagógico de Maturín, Investigación y Educación*. Año VII. N°14. Maturín.
- BERNSTEIN, Basil (S/A) *Clases Sociales y Pedagogías: visibles e invisibles* (Tomado de *Class Codes and Control*; Vol. 3 towards a Theory of Educational Transmissions. London: R.K.P. traducido con permiso del autor por Mario Díaz).
- BERNSTEIN, Basil y Díaz, Mario (S/A). *Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico*. (Tomado de "Towards a Theory of Pedagogic Discourse")

en CORE, Vol. 8, No. 3, 1984. Traducido con permiso de los autores por Carlos Ossa).

- BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2001). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BRACHO, Jorge (2008). *Globalización, Regionalismo, Integración*. Ediciones Rio Orituco. Caracas-Venezuela.
- BRAVO, Carlos (1975). *Hermenéutica y Método Histórico Crítico*. Medellín Colombia
- BRAVO, Jáuregui, L. Uzcátegui, R. (2003). *Memoria educativa venezolana*.
- CASTAÑEDA, Gloria (S/f). *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, marzo 3, 2000.
- Constitución de los Estados Unidos de Venezuela. (1947). *Gaceta Oficial de los Estados Unidos de Venezuela*, mayo 3, 1945.
- CHAVEZ, J. DELER, G. SUARÉZ A. (2008). Principales Corrientes y Tendencias al Inicio del Siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana Cuba.
- DE LA CRUZ, Vladimir. (2003). *Historia de la educación costarricense*. Editorial Universidad de Costa Rica.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). *Renovar la Teoría Crítica y reinventar la emancipación*. CLACSO. Buenos Aires.
- DE VIANA, Mikel; PÉREZ, Moisés y DE DIEGO, Luis. (2002). *Ser persona. Cultura, valores y religión*. Publicaciones UCAB. Caracas.
- DE ZUBIRÍA Julián. (1999) *Los modelos pedagógicos*, capítulo III Fundación Alberto Merani Decima Impresión, Bogotá – Colombia.
- DELEUZE, Gilles (1977). *Empirismo y Subjetividad: las bases filosóficas del anti-edipo*. Barcelona-España: Granica Editorial, S.A.

- DÍAZ VILLA, Mario (2001). *Del Discurso Pedagógico: problemas críticos. Podes, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- ECHEVERRÍA, Rafael (2004). *El Búho de Minerva: Introducción a la filosofía moderna*. Chile: Lom Ediciones S.A. Editorial biblioteca nueva. Felicidad. Bogotá: Coarcas.
- FERNÁNDEZ, Rafael (1981) *Memoria de Cien años*. Tomo I. Caracas: Ediciones del ministerio de educación.
- FERNÁNDEZ, Rafael (1998) *La Educación en el siglo XIX*. Biblioteca Digital Andina, obra suministrada por la biblioteca Nacional de Venezuela.
- FIMIANI, M. (2006) *Foucault y Kant Crítica Clínica Ética*. Monte Ávila, editores Latinoamericana Caracas, Venezuela.
- FOLLARI, Roberto (1996). *¿Ocaso de la Escuela?* Editorial Magisterio del río de la plata. Buenos Aires: Argentina.
- FOLLARI, Roberto (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial, S. A.
- FOUCAULT, Michel (1992) *El Orden del Discurso* (Traducción de Alberto González Troyano). Buenos Aire: Tusquets Editores.
- FOUCAULT, Michel (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos aires: Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, Michel. (1999). *Estética, Ética, Hermenéutica*. Barcelona-España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- GIROUX, H. Y MACLAREN, P. (1998). *Los símbolos en el Aula y las Dimensiones rituales*.
- GIROUX, Henry. (2003). *La Inocencia Robada*. Juventud, Multinacionales y Política Cultural. Morata. Madrid España.
- GONZALEZ, J. (2010) La influencia de la educación antigua en la educación actual: el ideal de paidea. [Revista en línea], 23. Disponible en: <http://www.sociedadelainformacion.com.pdf>. [Consulta: 2019, enero 14]
- GUILLEN, Enrique. (2005). *Portarretrato de una voluntad irresistible*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- GUTIÉRREZ, Manuel (1975). *El sínodo Diocesano de Santiago León de Caracas*. Volumen II. Biblioteca Academia nacional de la Historia. Caracas-Venezuela.
- HURTADO, Rafael (2005). Consideraciones para una Ética Lúdica: ética y estética en la obra de Michel Maffesoli. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados* N° 21. Caracas: CIPOST.
- JUÁREZ, José. (2010). *La polémica educativa entre sectores laicos y religiosos en Venezuela en el período 1936-1948 y su implicación en la formación ciudadana* [Tesis en línea]. Universidad Central de Venezuela, <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/5258?mode=full>. [Consulta: 2018, Noviembre 19]
- KOHAN, Walter (2008). *Política, Educación y Filosofía: la fuerza de la extranjería*. En: Valera-Villegas, G, y Madrid, G. (compiladores). *Lectura, Ciudadanía y Educación: miradas desde la diferencia*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- LANZ, Rigoberto. (1996) *¿Fin del Sujeto?* Caracas Venezuela: universidad de los Andes consejo de publicaciones, universidad central de Venezuela comisión de postgrado FACES.
- LANZ, Rigoberto. (2006) *El Discurso Político de la posmodernidad*. Caracas, 2006. Ediciones FACES/UCV. p.220.
- LANZ, Rigoberto. (2005) *El Arte de Pensar sin Paradigmas*. Edugere trasvase de lo publicado
- LANZ, Rigoberto. (2009). *La Formación que Queremos*. Caracas, EL NACIONAL, 30 De Agosto. Opinión.
- LÁREZ, Aníbal. (2013). Clase Magistral *Educación Universitaria en Venezuela*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Maturín, 17 Noviembre.
- LÁREZ, Ronald (2014). *Pedagogía en el Siglo XXI y el Reto de Educar la Sensibilidad: formación docente, diálogo de saberes, pensamiento complejo, y teoría crítica*.
- LÁREZ, RÓNALD. (2015). *Educar Para la Vida*. Chihuahua: Centro Internacional de Educación Gerencia y Desarrollo Humano (CIEGDH), Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (A.E.L.A.C.) colección de textos.

- LARROSA, Jorge (1998). *Sobre el camino Recibido, o la Delicada Conjunción Entre Método, Vida y Experiencia*. En: Revilla, Carmen (Editora). *Claves de la Razón Poética*. María Zambrano: un pensamiento en el orden del tiempo. España: Editorial Trotta.
- LARROSA, Jorge (2000). *Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- LARROSA, Jorge (2004). Conversación con el Filósofo Catalán, Jorge Larrosa. *Revista Investigación y Educación*. N° 1. Subdirección de Investigación Y Postgrado de la UPEL-IPM.
- LARROSA, Jorge (S/A). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia.
- LEÓN, Aníbal. (2007). Que es la educación. *Revista de educación. SABER-ULA –EDUCERE. Artículos arbitrados*. [Revista en línea]. 39. [Consulta 2021, Junio 06]
- Ley Orgánica de Educación de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929, agosto 15, 2009.
- LÓPEZ, María (1988). *La Crítica de la Racionalidad Tecnológica en Herbert Marcuse*. Enrahonar N° 14.
- MAFFESOLI, Michel (1997). *Elogio de la Razón Sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona-España. Ediciones PAIDÓS Ibérica, S. A.
- MARCUSE, Herbert. (1993). *El Hombre Unidimensional*. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- MARTINEZ, Miguélez. (2011). *Comportamiento Humano*. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- MATO, Ángel (2010). Las escuelas y los maestros de primeras letras (siglo XXI). *Magíster: Revista miscelánea de investigación*.
- MCLAREN, Peter (2012). *La Pedagogía Crítica: El movimiento del cambio en la Educación*
- MILANO, Daniel (2008). XIV Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Caracas, Julio.

- MORA, José (2013). Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 15 N° 21. Grupo de investigación HISULA Táchira-Venezuela.
- MORÍN, Edgar (2001). *Amor, Poesía, Sabiduría*. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO.
- MORIN, Edgar. (1999), *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. Organización de las Naciones Unidas Para la educación, la ciencia y la cultura Paris – Francia.
- MECD. (1998) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Caracas, Autor.
- OLIVERO, Jesús. (2016). Claves Esenciales Para Pensar Hoy la Formación. *Revista De Ciencias Sociales y Educación HumanArtes*. [Revista en línea], 8. Disponible: <http://www.Revistas.upel.edu.ve/index.php/humanartes.pdf>. [Consulta 2018, Agosto 6]
- OLIVERO, José. (2017). El Maestro como Figura Política. *Revista De Ciencias Sociales y Educación HumanArtes*. [Revista en línea], 11. Disponible: <http://www.Revistas.upel.edu.ve/index.php/humanartes.pdf>. [Consulta 2018, Octubre 21]
- PARRA, Grisel (2014). *Seminario Doctoral Epistemología de la educación*. UPEL-IPM. Maturín, 03 de Marzo.
- PEÑALVER, Luis (2005). *La Formación Docente en Venezuela: estudio diagnóstico*. Caracas: UNESCO.
- PEÑALVER, Luis (2013). Amenodoro Urdaneta y la Educación de la Infancia. Una Óptica de Formación en la Venezuela del siglo XIX. *Revista Nuestro Sur Historia, Memoria y Patrimonio*. [Revista en línea],7 Disponible: <http://www.cnh.gob.ve/index...nuestro-sur/números-nuestro-sur.pdf>. [Consulta: 2018, septiembre 22]
- PEDRAZA, Zandra. (1999). *En cuerpo y alma*. Visiones del progreso y de la
- PITA, Roger. (2015) El Proceso de Expansión de las escuelas públicas de Primeras letras en Venezuela Durante el Período de la gran Colombia. *Revista Ciencias de la Educación*. N° 45.

- PRIETO FIGUEROA, Luis (1962) *en prólogo al tomo XXI de las Obras Completas de Andrés Bello*. Caracas.
- RAMOS, Eithell (2005). *La Escuela Primaria Federal Venezolana del siglo XIX*. Fondo editorial ipasme. Caracas: Venezuela.
- RENAULT, Alain (1999). *Kant y el Humanismo*. Revista Apuntes Filosóficos n.- 15. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico-Escuela de Filosofía de la UCV.
- ROJAS, Ileana (2002). *Análisis Conceptual de la Producción Discursiva en el Campo Pedagógico*. Cuadernos de desconstrucción conceptual en la educación, editores Plaza y Valdez. D.F. México.
- RUIZ, Julio (2004). *El oficio de maestro en tiempos de Cervantes*. Ministerio de Educación. Caracas: Autor
- SKLIAR, Carlos (S/A). *El Cuidado del Otro*.
- TÉLLEZ, Magaldy (1998) *Desde la Alteridad. Notas para pensar la Educación de Otro Modo* *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Nº 05. Caracas; CIPOTS.
- TÉLLEZ, Magaldy. (1993) *El Pensamiento Crítico como Desafío*. *Cuadernos de Postgrado*. Nº 6. Universidad Central de Venezuela Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios para Graduados. Caracas.
- TELLEZ, Magaldy. (S/F). *Las formas de hacer (se) con las palabras: a propósito de la igualdad*.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *¿Podremos Vivir Juntos?: iguales y diferentes*. Argentina: Fondo de cultura Económica de Argentina, S.A.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2012). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Fondo editorial de la universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- UZCÁTEGUI, R. (2017) *Cronología de la educación en Venezuela*. Siglo XVI – 2016 para el magisterio venezolano. Ediciones de la memoria educativa venezolana, Caracas Venezuela.

- VALERIO Y MORENO, (2012). *Los Tiempos y Espacios de la Escuela Venezolana. De la Instrucción de Primeras Letras a la Escuela Bolivariana*. Madrid España: Editorial Académica Española.
- VALERIO, Maximino. (2012). Las Disciplinas Escolares en las Escuelas Primarias Federales. *Revista De Ciencias Sociales y Educación HumanArtes* [Revista en línea], 1.Disponible: <http://www.Revistas.upel.edu.ve/index.php/humanartes.pdf>. [Consulta 2017, Enero 15]
- VALERIO, Maximino. (2009) La instrucción de primeras letras en la Venezuela Colonial. *Revista Investigación y Educación*. N° 12. Subdirección de Investigación. Postgrado de la UPEL-IPM.
- VILLARINI, Ángel. (2002). *Desarrollo del Pensamiento en la Temprana Infancia: Perspectiva Crítica Transdisciplinaria*. Memorias II Congreso Mundial de Educación Inicial, por una Educación Inicial de Calidad.
- ZEMELMAN, Hugo. (S/F). *Pensar Teórico y pensar Epistémico: los retos de las ciencias Sociales Latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C “enseñar a pensar”.

José Manuel Olivero Zurita
jolivero10.oliverozurita16@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

- Doctorando en Ciencias de la Educación, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Prof. Antonio Lira Alcalá. **Proyecto de Tesis Doctoral Aprobado** (En desarrollo de Tesis Doctoral). **Febrero de 2016.**
- Magíster en Educación, Mención: Enseñanza de la Geohistoria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Prof. Antonio Lira Alcalá. **Diciembre de 2009.**
- Profesor en la Especialidad de: Geografía e Historia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Prof. Antonio Lira Alcalá. **Junio de 2000.**

PRESENTACIÓN EN EVENTOS PROFESIONALES O CIENTÍFICOS

- CONFERENCIA: “Impacto del Proceso de Globalización: Dominación y Soberanía en el Marco del Desarrollo de la Economía Social”. I Simposio La Economía social: su importancia y vinculación a la Ciencia, Tecnología, Investigación e Innovación en la controversia del proceso de Globalización y la Construcción del Socialismo del siglo XXI en Venezuela. Upata, Octubre 2014. UNEFA
- CONFERENCIA: “Regionalización y Planificación” Alumnos de la UPEL - IMPM Cohorte 2004. Salón Piar, Upata febrero de 2008.
- PONENCIA: “Utopía y contrautopía: manifestaciones estéticas del arte ecofilosófico” Maturín, Mayo de 2005. UPEL – IPM.
- PONENCIA: “Dispositivos Agenciadores de la Ciudadanía Moderna” Cumana, Junio de 2004. UDO.
- PONENCIA: “Política Exterior Norte Americana” Maturín, Octubre de 1999. UPEL – IPM.

- PONENCIA: “Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia” Barquisimeto, Julio de 1999. UPEL – IPB.
- PONENCIA: “La Formación del Profesional de las Ciencias Sociales” Barquisimeto, Abril de 1999. UPEL – IPB.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS PROFESIONALES O CIENTIFICOS

- Asistencia y Participación en el I Coloquio Sobre el avance de Tesis. Temática: Ruta Epistemológica y Metodológica de las Tesis de Maestría. Construcción del Discurso en la Tesis de Maestría en Gerencia Educacional. Upata, Febrero 2014. UPEL – IMPM.
- Asistencia y Participación en el Foro la Noción de Paradigma en la Investigación Educativa. Upata, Julio 2014. UPEL – IMPM.
- Asistencia y Participación al Seminario: Epistemología y Metodología Cualitativa Integrada. Construcción del Discurso en tesis Doctorales, Maestrías y Especialización. Upata, Marzo 2012. UPEL – IMPM.
- Asistencia y Participación al Seminario Investigación y Formación: Signos y Referentes desde el Presente. Cumana, Junio 2005. UDO.
- Asistencia y Participación al Seminario la Reforma Curricular y las Realidades Educativas Emergentes. Maturín, Abril 2005. UPEL – IPM.
- Asistencia y Participación al Seminario la Pedagogía de la Geohistoria y sus Desafíos. Maturín, Marzo 2004. UPEL – IPM.
- Asistencia y Participación V Jornadas Nacionales de Didáctica en Ciencias Sociales y II Jornada Nacional Estudiantil de Investigación Geohistorica. Caracas, Noviembre 2003. UPEL – IPC.
- Asistencia y Participación en la Jornada de Educación Petrolera ejes Transversales y Petróleo. Maturín, Junio 2000. UPEL – IPM.
- Asistencia y Participación al Seminario Por un Paradigma Transcomplejo. Caracas, Mayo 2000. UCV.

- Asistencia y Participación de la II Jornada de Salud. Maturín, Mayo 2000. UPEL – IPM.
- Asistencia y Participación en el taller Cartografía Histórica e Identidad por Computadoras. Barquisimeto, Abril 1999. UPEL – IPB.
- Asistencia y Participación VII Jornada Nacional Sobre Investigación y Docencia en la Ciencia de la Historia. Barquisimeto, Julio 1997. UPEL – IPB.
- Asistencia y Participación al III Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía. Barquisimeto, Octubre 1997. UPEL – IPB.
- Asistencia y Participación II encuentro de Historia Regional de Guayana “Horacio Cabrerías Sifontes” San Félix, Mayo 1996. Acervo Histórico.

PARTICIPACIÓN EN PRESENTACIONES DE TRABAJOS ESPECIALES DE GRADO Y MAESTRIAS

TUTOR:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Educación Ambiental en la Educación Inicial de la U.E.E. Simón Rodríguez, Municipio Independencia Soledad Estado Anzoátegui. AUTORA: Guaimarata, Agnaemily. Maestría en Educación Ambiental. UPEL – IPM – IMPM. Junio, 2015.

TUTOR:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Cultura del Reciclaje y Formación Ciudadana: Posibilidades para la Formación de la Ciencia Ecológica. AUTORA: Guaimarata, Agnayeli. Maestría en Educación Ambiental. UPEL – IPM – IMPM. Junio, 2015.

TUTOR:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Estrategias para la Formación Docente en Cultura Ambiental, desde la experiencia de las Brigadas ambientalistas, Parroquia agua salada, Municipio Heres – Estado

Bolívar. AUTORA: Resplandor, Yenifer. Maestría en Educación Ambiental. UPEL – IPM – IMPM. Febrero, 2015.

TUTOR:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Acuerdos de Convivencia Escolar una Educación Transformadora de la demanda Social para la gestión de la calidad U.E.N. Morales Marcano. AUTORA: Rivero, Johana. Maestría en Educación, Mención: Gerencia Educativa. UPEL – IMPM. Enero, 2016.

JURADO:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: El comportamiento Organizacional, sus Implicaciones en la conformación del Perfil Directivo. AUTORA: Pérez, Luzmila. Maestría en Educación, Mención: Gerencia Educativa. TUTORA: MSc. Hernández Georgina. UPEL – IMPM. Enero, 2016.

JURADO:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Las 5 S de Kaizen como Herramienta Gerencial en el desempeño de la Gestión del Personal Directivo Caso: Núcleo Escolar Rural 07. AUTORA: Solís Sandra. Maestría en Educación, Mención: Gerencia Educativa. TUTORA: MSc. Mollegas Benilde. UPEL – IMPM. Enero, 2016.

JURADO:

- TRABAJO DE MAESTRÍA: Gestión Directiva y Comunicación Organizacional Para la Integración del Programa de Salud Escolar en la U.E.N. Santo Domingo, Upata Estado Bolívar. AUTORA: Carpio, Yamilet. Maestría en Educación, Mención: Gerencia Educativa. TUTORA: MSc. Solís, Isabel. UPEL – IMPM. Enero, 2016.

PUBLICACIONES

- OLIVERO, ZURITA, José Manuel. (2017). El Maestro como Figura Política. Revista Electrónica HumanArtes. N°11. Maturín. Coordinación de *Investigación y Postgrado*, UPEL-IPM. p. 99

- OLIVERO ZURITA, José Manuel. “Formación Docente Versus La calidad de la Educación” En la Nueva Prensa. Ciudad Guayana, Venezuela. 30-01-2001. p-2A.
- OLIVERO ZURITA, José Manuel. “Efectos de la Globalización en la Identidad Cultural Latinoamericana” En la Nueva Prensa. Ciudad Guayana, Venezuela 16-03-2001.p-2A.
- OLIVERO ZURITA, José Manuel. “Estado Bolívar” En el Oriental. Editorial Chaima, Maturín Venezuela. 06-07-1997. p. 2.
- OLIVERO ZURITA José Manuel. “El Continente Americano” En el Oriental. Editorial Chaima, Maturín, Venezuela. 29-06-1997. p. 6.

ORGANIZACIÓN DE EVENTOS CIENTÍFICOS

- I Foro Preparatorio del III Congreso Anfictiónico Bolivariano de América Latina y el Caribe. UPEL – IPM, Maturín, del 01 al 02 de Junio de 1999.
- Encuentro Regional Hacia la Anficciónía Bolivariana, Latinoamericana y Caribeña. UPEL – IPM. Maturín, del 28 al 29 de Octubre de 1999.
- I Feria Estudiantil Ipemista. UPEL – IPM. Maturín, del 10 al 11 de Noviembre de 1997.

CURSOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

- Técnicas e instrumentos de Evaluación: análisis y Aplicación. AVEC. Noviembre, 2013.
- Bases para la Planificación por proyectos y su relación PEIC en secundaria. AVEC. Enero, 2014.
- Salud Integral Sexual Reproductiva. MPPE. Noviembre, 2011.
- Capacitación y Fortalecimiento a Docentes de Instrucción Premilitar del Estado Bolívar. MPPE. Marzo, 2010.
- Protocolo de Aula e importancia de la Instrucción Militar. UNEFA. Mayo 2009.
- Destrezas Militares. MPPE. Junio, 2008.
- Formación en Currículo del Sistema Educativo Bolivariano. MPPE. Febrero, 2008.

- La Educación Bolivariana. MPPE. Diciembre, 2007.
- Planificación por Proyectos en los Liceos Bolivarianos. MPPE. Julio, 2006.
- Inglés instrumental. UPEL – IPM. Octubre, 2005.
- Modelo Educativo Frankbe en pos de la excelencia. MPPE. Noviembre, 2003.
- Actualización Petrolera para Docentes. PDVSA – MPPE. Mayo, 2002.
- Operador de Computadoras en los programas, Word, Excel y Power Point. Centro de Estudios modernos. Agosto, 2002.
- XV. Olimpiadas Bolivarianas. Zona Educativa de Monagas. Julio, 2000.
- Educación y Ciudadanía. UPEL – IPM. Abril, 1997.
- Programa de Inducción Para Estudiantes de Nuevo Ingreso. UPEL – IPM. Junio, 1999.
- Facilitador de Grupo II. UPEL – IPM. Junio, 1997.
- Facilitador de Grupo Fase I. UPEL – IPM. Julio, 1995.

EXPERIENCIA LABORAL

- Docente Activo del MPPE, de la U.E.N. Morales Marcano.
- Docente Activo de la AVEC del Colegio María Inmaculada.

DOCENTE DE PREGRADO Y POSTGRADO CONTRATADO EN DIVERSAS UNIVERSIDADES NACIONALES COMO:

- ✓ Universidad Católica Andrés Bello, (Puerto Ordaz).
- ✓ Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, (Upata).
- ✓ Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (Upata)
- ✓ Instituto Pedagógico de Maturín convenio con UNESR, UPEL (Ciudad Bolívar).
- ✓ Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos
- ✓ Universidad Bolivariana de Venezuela, (Upata).
- ✓ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, (Upata).