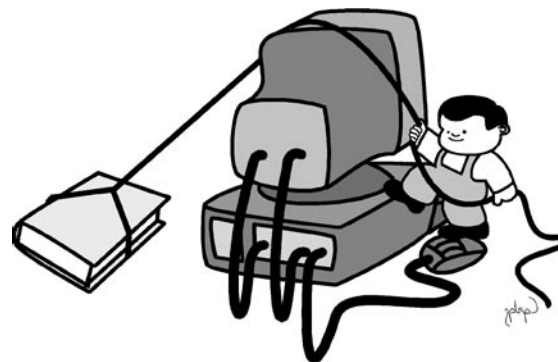


VIEJOS Y NUEVOS DIARIOS DE LA CULTURA ESCOLAR*

ELISABEL RUBIANO ALBORNOZ

relisa@telcel.net.ve
Universidad de Carabobo.
Valencia, Edo. Carabobo.
Venezuela.



Fecha de recepción 28-01-05

Fecha de aceptación 02-02-05

Resumen

El contenido que transporta la palabra escuela tiene que ver con lo que ella misma es, por eso resulta interesante sumergirnos en un ejercicio de exploración de significados que nos llevarán inevitablemente a enfrentar la palabra “crisis” como uno de los obstáculos epistemológicos que limitan el repensar de la escuela. Este viaje muestra la historia de la escuela, viejos diarios de la cultura escolar que se actualizan en el tiempo, haciendo que lo viejo sea también nuevo. Algunos rasgos distintivos de la cultura escolar, como son el poder, la disciplina y el conocimiento escolar, entre otros, se han gestado a la luz del propósito que la sociedad le adjudica a la escuela. La historia de la escuela en Venezuela, particularmente, no difiere de la historia escolar universal, lo que sí tiene es mucha menos data, pero es tiempo suficiente para notar que, aunque indudablemente tenemos una idiosincrasia particular, existen algunos procesos que se generalizaron en las escuelas por los medios permanentes, comunes y universales de poder. Las conclusiones mostrarán como en la historia, la sociedad le marcó el destino a la escuela; sin embargo hoy, aunque la escuela sea lo que se le signó ser, nos habita siempre la sensación de “crisis”, la desilusión ante las promesas que han sustentado las esperanzas de un mejor vivir cifradas en la escuela. Es posible que develar el significado que le adjudicamos a la cultura escolar pueda liberarnos de la maldición.

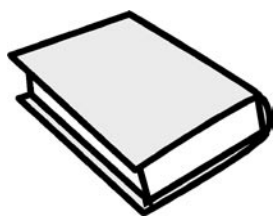
Palabras clave: educación, escuela, crisis.

Abstract

OLD AND NEW DIARIES OF THE SCHOOLING CULTURE

The word school carries a content that has to do with what it really is, which is why it is interesting to immerse ourselves in a meaning-exploration exercise which will inevitably take us to face word “crisis” as one of the epistemological obstacles that limit the rethinking of the school. This journey shows the history of the school, old diaries of the schooling culture updating themselves with time, making the old seem new as well. Some distinctive features of the schooling culture such as power, discipline, and schooling knowledge have gestated among others to the light of the purpose society allocated to school. Particularly, the history of the Venezuelan school does not differ from the universal school history, but what it does have is much less background, enough time however to notice that we undoubtedly have a particular idiosyncrasy, yet there are some processes generalized in schools by permanent, common, and universal means of power. Conclusions will show how in history, school’s destiny was marked by society; however today, even though school is what is was meant to be, the feeling of “crisis” embraces us, as well as the disappointment before the promises that have supported the hope o a better life pinned in schooling. It is possible that revealing the meaning we give to schooling culture can free us from the curse.

Key words: education, school, crisis.



Los significados que transporta la palabra *Escuela*, son de una gama de amplio espectro, de fuerte contenido histórico y de mucha significación social y personal. Ella contiene a aquel maestro que en tiempos remotos compartió sus saberes, el paso de un tiempo que comenzó cuando cada cual llevaba su banquito y se ubicaba en la fila que le correspondiera de acuerdo a la lección que le tocara de los ocho libros por los que se tenía que transitar para cumplir con la escolaridad, a otro tiempo que continúa con salones repletos de pupitres y el curso de muchos grados que no resultan suficientes para abarcar la información y el conocimiento que ha producido la humanidad. También ante la palabra escuela, evocamos el incremento de cientos, miles, millones de escuelas, la maestra bonita, la cara chorreada de helado, el primer beso, el calor infernal, la depresión de los silencios, el jolgorio de los recreos, las lágrimas de los padres el primer día de colegio, la soledad del niño recién llegado, el coscorrón de la maestra, el grito paralizante... todo lo que habita la escuela.

Esta historia cotidiana “trasciende” cuando se dice que la escuela está hecha para la emancipación, para la salvación. De allí que todas nuestras ilusiones estén depositadas en ella, aunque su imagen utópica no coincida con la que vemos día a día, aunque la escuela tenga el patio de tierra, las goteras en el techo, las paredes corroídas, la decadencia a cuestras; o por el contrario la imagen de un palacio, de un monasterio, de paredes coloridas, con aire acondicionado que refresca la estadía en ella, que refresca el entrenamiento y la opresión.

La educación se anuncia como prioridad para que soñemos con una mejor calidad de vida, para batallar con la pobreza, para abrir las ventanas del mundo y mirarlo más allá de los ojos, para optimizar la condición humana y para la realización social. La escuela es la concreción de una imagen en la que se deposita mayormente lo que se espera de la educación y, por tanto, del país. Sin embargo, los resultados ya sabemos que no han sido muy halagadores.

Ante esta problemática la interpretación que ha resultado más ilustrada y satisfactoria es que la escuela está en “crisis”. A partir de aquí conviene iniciar una crítica a la noción de “crisis”, preguntarnos cuáles son los referentes que se construyen, en el campo de la educación, en torno

a esta palabra, qué oculta, cuáles confusiones de significados transporta: fracaso, carencia, escasez, manifestación aguda de una afección, contradicción o conflicto.

Ante el vaciamiento de contenido que ha sufrido el término crisis, Morin (2000) nos advierte que la crisis no sólo representa el sentido de que “todo va mal”, la *crisis* puede transformarse en una oportunidad reveladora y realizadora, puede develar lo que en condiciones normales permanece oculto o poner en movimiento fuerzas de transformación.

Krisis: el término griego significa decisión. Su utilización inicial en medicina ha conservado este sentido: la crisis es el momento decisivo, el punto de inflexión que *permite el diagnóstico*. Ahora bien, en su sentido moderno el concepto de crisis ha pasado a ser de incertidumbre. Tal como hemos dicho, la crisis aporta una relativa indeterminación allá donde imperaba un determinismo aparente garantizado y, en este sentido, debilita la posibilidad de previsión. Pero hay que comprender que no se trata aquí de un cambio del significado del concepto de crisis sino de un paso de un sentido simple a un sentido complejo. En la medida en que hay incertidumbre, hay, desde ese momento, la posibilidad de acción, de decisión, de cambio, de transformación. El momento de la indeterminación y el de la decisión se confunden en la medida en que la decisión y la incertidumbre son interdependientes. La crisis es un momento indeciso y decisivo a la vez. (Ob. Cit. p. 160)

Así pues, partiendo de esta mirada un tanto esperanzadora de lo que puede significar el término “crisis”, analizaremos en esta entrega la historia de la escuela, viejos diarios de la cultura escolar que se actualizan en el tiempo, haciendo que lo viejo sea también nuevo. En esta historia se construyeron los rasgos distintivos de la cultura escolar, entre otros: *el poder, la disciplina y el “conocimiento” escolarizado*. En esta historia, la sociedad le marcó el destino a la escuela; sin embargo hoy, aunque la escuela sea lo que se le signó ser, nos habita siempre la sensación de “crisis”, la desilusión ante las promesas que han sustentado las esperanzas de un mejor vivir cifradas en la escuela.

Encontraremos a la escuela en los discursos referidos a ella el mundo llega al lenguaje por medio del discurso (Ricœur. 2001), por ello expresar estos juegos de lenguaje tiene la intención de encontrarnos con el *ser* de la escuela tal cual es. Además, como lo asegura Maffesoli (1997), cuando la sensación de urgencia ha alcanzado su punto más álgido, ha llegado el momento de tomar distancia para especificar con mayor lucidez la socialidad que emerge ante nuestra mirada, al fin y al cabo saber lo que somos es la mejor manera de repensarnos, de permitirnos el ejercicio de la escucha y la interpretación acerca de nuestras escuelas, tal como cuando el psicoanalista presencia y sirve de reflejo en un proceso de individuación.



Genealogía de la escuela en el mundo

La concepción de cultura que se trata de prefigurar nos refiere a la historia de la escuela, porque lo que ella *es* resulta de su transcurrir en el tiempo. Por otro lado pensar sobre algo implica su historia puesto que en ella nos apropiamos de su lenguaje. La historia es una maestra que nos enseña durante su transitar lo que somos y por qué lo somos.

En las llamadas o mal llamadas sociedades primitivas los niños desde muy pequeños eran preparados para la caza y la recolección, impartir educación tenía un sentido comunitario y funcional. Más tarde en la *antigüedad* la educación estaba prevista para preparar a los futuros guerreros. La familia tuvo en principio esta responsabilidad, luego un esclavo que fungía un poco como acompañante y maestro, era quien cuidaba, protegía y formaba al niño en su carácter y en la moralidad de sus costumbres. Sin embargo, siempre privan las diferencias culturales, en Grecia por ejemplo, se inicia el interés por la educación con los sofistas, lo que significa literalmente, los que hacen sabio a otros. En esta sociedad aparece la necesidad de hacer a los ciudadanos libres y democráticos, por supuesto, a los hijos de los ciudadanos notables. En los siglos VII y VI a. C. se va a desarrollar una civilización nueva; en nombre de la libertad se promueve la discusión pública de las ideas. La *polis*, la ciudad-Estado se presenta como una *paideia* que sigue educando al ciudadano a lo largo de su vida. Saber leer y escribir tenía poca importancia, lo más importante era someterse al adiestramiento en la adquisición y práctica de la prudencia, templanza, fortaleza y obediencia.

Sabemos que había escuelas por varias noticias transmitidas por Herodoto, Pausanias, Tucídides, que nos dan testimonios de su existencia ya a comienzos del siglo V a. C. El año 494 se hundió el tejado de una escuela de Quíos, en donde 120 niños “aprendían letras”; sólo se salvó uno... El año 423, unos soldados tracios que volvían licenciados saquearon Micaleso, en Beocia, y pasaron a cuchillo a todos los niños de una escuela. Lo interesante es fijarse en el número de alumnos en que Tucídides habla de “la mayor escuela de la ciudad”, lo que indica que había otras y, por último, en que los lugares citados, Quíos, Astipalea y Micaleso, eran ciudades de segundo orden. Parece, pues, un hecho normal la asistencia de escuela y la asistencia a ellas de niños. (Lozano. 1990. pp. 15-16)

Posteriormente se le recomienda al maestro la buena conducta del niño más que el conocimiento de las letras o de la cítara. Cuando los niños alcanzaban a saber las letras y comprendían las palabras escritas, les hacían leer a toda la clase los versos de los grandes poetas, los ubicaban en filas de bancos y les hacían aprender de memoria obras llenas de buenos consejos y apologías a los héroes antiguos a quienes debían imitar. En Roma las escuelas bási-

cas regentadas por el Estado-Iglesia impartían con mucha severidad su programa: Lectura, Escritura y Aritmética y en el bachillerato: Gramática y Literatura.

En la *edad media* se puede referir a las escuelas monásticas que debieron ser seminarios de futuros monjes, que seguirían la vida religiosa después de recibir una formación que les preparaba para ello, aunque no todos los niños que asistían a estas escuelas estarían destinados a la vida religiosa. A las escuelas iban sobre todo hijos de nobles y escribas quienes debían abandonarse al control, castigo y la disciplina con la finalidad de alcanzar una instrucción iluminadora y recta. Existía un sistema educativo capaz de proporcionar la cultura necesaria, al menos en lo que hace a la educación elemental o de primeras letras y la etapa siguiente o gramatical. Este sistema educativo era la educación clásica vigente en el Imperio Romano. Sin que esta educación cesara en el tiempo, otra más específica e institucional se le sumó: la del catecumenado o preparación para el bautismo, que duraba tres años y estaba a cargo, en sus comienzos, de maestros especializados, para quedar luego en manos de sacerdotes y del obispo. La edad media estuvo tan marcada por las guerras y el oscurantismo que son muy pocas las referencias que aparecen como antecedentes de *La Escuela*.

La Escuela de hoy como tal, es un constructo propio de la *edad moderna*, tiempo que nos mantiene cautivos o confinados debido a que trajo consigo cambios determinantes para todos los estratos y escondrijos de la sociedad. Tal como lo señala Cambours (1998) “La escuela nace con la modernidad. El espacio escolar se legitima y establece en el siglo XIX: desde entonces, la escuela es el lugar donde se accede a la calidad del ciudadano, dónde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar conscientemente parte de la sociedad y de sus procesos de gobiernos y legitimación” (p. 21).

La actitud más característica de la ilustración fue la crítica a las tradiciones y a la autoridad en nombre de la razón humana y de su capacidad de explicar toda la realidad sin necesidad de recurrir a mitos, leyendas, ni supersticiones. Eso no implica, sin embargo, obviar las diferencias existentes entre los siglos XVIII y XIX, por ejemplo (tradicionalmente adscrito el primero a la época moderna, y el segundo ya a la contemporánea), ni las relativas al vertiginoso siglo XX. De tal manera, que la finalidad de la educación moderna no podía ser otra que la formación de un hombre racional, consecuentemente los procesos sociales generados durante estas tres fases de la modernidad nos llevaron a un proceso de escolarización compulsiva para servir al mundo del trabajo, el mercado, el capital y el progreso.

Es substancial resaltar que durante los siglos XVIII y XIX la visión hacia los niños cambia considerablemen-



te, la aparición de la burguesía a partir de la revolución francesa inicia la preocupación por la infancia, aparecen importantes órdenes religiosas a las que se les encomienda la educación de la descendencia de esta clase emergente. La Revolución Industrial, el asentamiento del capitalismo y la propiedad privada plantean una escuela que se encarga de mantener el modelo existente de la recién conformada clase dominante. En esta época aparecen las instituciones que atienden las necesidades de la infancia, paralelamente se difunden los avances de la pedagogía y psicología. Asimismo, aparece Pestalozzi, formado con el espíritu Rousseauiano, quien fue un gran impulsor de la atención estatal a los niños. Todos, signos importantes de la necesaria transformación de una educación para todos en lugar de una educación sólo para los privilegiados.

En el siglo XX, es la Segunda Guerra Mundial la que determina los cambios por la gran cantidad de huérfanos que genera, los adultos toman conciencia de lo desvalidos que se encuentran los niños y niñas en cuanto a los dere-

chos mínimos necesarios. En la época de la modernidad se exagera la razón y el afán iluminista, entonces se carga a la escuela de otros cometidos correlativos a la acumulación de conocimiento, la proliferación de disciplinas y la creciente importancia de contar con una población informada. En definitiva, cambian los planteamientos de la época premoderna en la que se consideraba a la escuela una sede rectora de transmisión de valores morales y políticos.

Puede notarse, a lo largo de la historia, que la escuela ha sido un instrumento para sostener los modelos políticos-sociales, pero también ha permitido la presentación sistemática del *conocimiento*, ordenado en disciplinas que privilegian la razón, ya nos lo ha advertido Morin (1999), estamos formados en un sistema de enseñanza que privilegia la separación, la reducción, la compartimentación de los saberes, desintegrando y alienando nuestro pensamiento. Veámoslo en el siguiente cuadro:

Evolución de los programas escolares hasta la edad media

	ALTA EDAD MEDIA	BAJA EDAD MEDIA	RENACIMIENTO	SIGLO XVI Y XVII
TRIVIUM	1. Gramática	Gramática	Gramática	Literatura Gramática Historia Retórica
	2. Retórica	Retórica	Retórica	
	3. Dialéctica	Dialéctica	Dialéctica	Lógica
QUADRIVIUM	4. Aritmética	Aritmética	Aritmética	Aritmética, Álgebra
	5. Geometría	Geometría Geografía	Geometría Geografía	Geometría Geografía, Trigonometría Zoología, Botánica
	6. Astronomía	Astronomía Física	Astronomía Física	Astronomía, Mecánica Física, Química
	7. Música	Música	Música	Música

(En Lozano 1990 p. 42)

Genealogía de la escuela en Venezuela

La historia de la escuela en Venezuela, particularmente, no difiere de la historia escolar universal, lo que sí tiene, por supuesto, es mucha menos data, pero es tiempo suficiente para notar que, aunque indudablemente tenemos una idiosincrasia particular, existen algunos procesos que se generalizaron en las escuelas por los medios permanentes, comunes y universales de poder.

Es importante acotar que aunque no siempre las líneas que siguen hacen alusión explícita del texto de Heres (1981) "Memoria de cien años"; es imprescindible subrayar que este documento constituye la base obligada para

quienes pretendemos hurgar la historia de la escuela en Venezuela con el fin de visar los orígenes de la cultura escolar que hoy nos acoge.

Al leer la historia de nuestro país uno no puede evitar sentir el efecto de la educación en el devenir de los pueblos. En la época de la colonia, en la que sólo estudiaba la descendencia de los mantuanos (tal como en la antigüedad los hijos de nobles y escribas), el proceso educativo se inició a través de una especie de globalización arcaica que comunicaba a través de la atmósfera, del aliento de los hombres, las ideas que en ese momento movían el mundo,



ideas que se mezclaron con la sangre de los precursores de nuestra libertad. "Esta nueva manera de sentir penetró por todas partes porque las cosas del espíritu son como el aire que todo lo invade... penetró por los buques de la compañía Guipuzcoana, por el espíritu liberal de nuestros hombres ilustrados... Se hizo sentir en el nuevo mundo y en las provincias de Venezuela" (Ob. Cit. Pp. 22-23).

Es indudable que el espíritu del siglo XVIII de estas tierras, estuvo impregnado del movimiento filosófico de la ilustración que reinaba en Europa: la exigencia de autonomía de los pueblos, la tolerancia, el deseo de ser persona integrante de la comunidad social, el destrono del principio de autoridad que reinaba en las ideas antropocéntricas del renacimiento, la revolución, la liberación, la fraternidad, la justicia, el progreso, el bienestar, la educación... sentidos que transformaron y vivificaron nuestra revolución independentista, tras la búsqueda de la felicidad y progreso por la vía de la civilización y la cultura.

El proceso de ilustración hispanoamericana determinó el acontecer de nuestras naciones. A finales del siglo XVIII personalidades inolvidables: los padres Valverde y Baltasar, el doctor Juan Agustín de la Torre, el maestro don Simón Rodríguez entre otros, marcaron huellas imborrables en la vida cultural y educativa de Venezuela. En aquella realidad histórica la educación jugó un papel trascendental; es por ello que mucho después estos mismos precursores de la libertad basan sus reformas en el poder que ejerce la educación para conformar el espíritu de los nuevos ciudadanos que sostengan el progreso de los pueblos, pues no bastaba la firma de la independencia para la liberación, hacían falta ciudadanos formados para la libertad, ciudadanos que cortaran las cadenas de la sumisión, la gente no estaba preparada para ejercer sus derechos de libertad e igualdad; proceso social complejo que ameritaba mucho tiempo, un tiempo que transcurrió en adelantos y retrocesos, entre reformas educativas desde la base como la planteada por don Simón Rodríguez dirigida a la escuela elemental fundamentadas en profundas reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de las primeras letras y las guerras civiles que devastaban los ideales.

A pesar de todo ello, la educación en el contexto del proyecto político independentista fue determinante, pues *la libertad no puede conservarse en el seno de la ignorancia*. El proyecto político que pretendía sustituir el absolutismo imperante, motivo de la gesta emancipadora, constituido por el grito de libertad del 19 de abril de 1810, la proclamación de los derechos del pueblo realizada el 1 de julio de 1811, el acta de la independencia promovida el 5 de julio de 1811 y la primera constitución federal de 1811, estaba ligado a un proyecto educativo cargado de intenciones democráticas. Uno de los signos definitivos fue la promulgación, por Bolívar, del decreto 1821 a través del cual todos los *centros educativos* de la república pasaban

a pertenecer al gobierno. Otro, el fomento de la educación pública defendida, entre muchos, por Andrés Bello, y la participación de Joseph Lancaster desde 1824 en la gesta revolucionaria con su *método mutuo* que como principal acción pretendía que con un sólo maestro se formaran mil alumnos. Lancaster y Bolívar coincidían en que faltaba redondear y perfeccionar el proyecto político con un esfuerzo educacional.

Para aquellos días en los que apenas se conocía la escuela pública nacional, la estadística que se conoce sólo registra 200 escuelas municipales. Para el año 1843, solamente se educaban 13.100, entre más de 250.000 jóvenes que tenía la república. Si se puede estimar, dichas cifras corresponden a un apenas 5,24% de la población a atender. Justo en este período queda clasificada la enseñanza en tres niveles: primaria, secundaria y científica (universitaria) y el progreso de la instrucción se acelera a pesar de los avatares políticos. Guzmán sucede a Páez, Monagas a Guzmán, quienes se acusaban entre sí de haber convertido a los establecimientos de la instrucción pública en máquinas corrompedoras.

En 1847 se profundiza el radicalismo de los grupos políticos, conservador y liberal. Monagas plantea que es necesario que tenga lugar el requisito constitucional de *saber leer y escribir para ejercer los derechos del ciudadano*. En 1851 el general José Gregorio Monagas declara que las escuelas primarias estaban afectadas por la insuficiencia de fondos municipales, por eso exhorta, de nuevo, al congreso de este período a legislar para uniformar la instrucción primaria para dotarlas de rentas, lo que significó en forma implícita el planteamiento de un centralismo pedagógico que reconcentra en el gobierno el poder sobre esta materia, lo que implica la administración y orientación de un nuevo plan para mejorar el estado de la instrucción pública. Guzmán Blanco, por su parte, presenta uno de los documentos más interesantes de esos tiempos en materia educacional dentro de su programa político. Con ocho ideas fundamentales, a saber: *democratizar la educación, diversificarla, regionalizarla, formar más que informar, coordinar esfuerzos interinstitucionales entre la república, autoridad federal y el poder ejecutivo y legislativo de las provincias, descentralizar bibliotecas, museos y jardín botánico al poder comunal*.

A pesar de todas estas intenciones, desde 1839 hasta 1853 la decadencia de la instrucción primaria es notable, en catorce años se volvió prácticamente al mismo número de alumnos atendidos de 1839. Continúa así hasta que Guzmán Blanco expidió el decreto del 27 de junio de 1870 en el que declara a la educación *popular, gratuita y obligatoria*. Para esa fecha Venezuela tenía una población de 1.500.000 habitantes, aumentó el número de alumnos a 15.226. En todo caso Guzmán Blanco se planteó como meta aumentar la matrícula a 50.000 alumnos y aumentar



el presupuesto de 45.000 a 100.000 venezolanos (unidad monetaria de la época), y en efecto desde la fecha del decreto aumentó el número de escuelas federales. Por ello, Guzmán Blanco marcó la historia como padre de la educación pública, inclusive se dice que si los presidentes posteriores hubiesen continuado con su empeño estuviéramos a la altura de cualquier país del mundo en materia educativa.

La instrucción pública dependía en gran parte de la renta de estampillas, con un ingreso aproximado de 1.261.553,74 (creo que ya bolívares para aquel tiempo). A pesar de todas estas restricciones económicas producto de los hechos acontecidos y por el clima político, se evidencia con Guzmán Blanco una clara voluntad política en pro de la educación: Se crea el Ministerio de Instrucción Pública para regir la educación popular (primaria) y la superior, gran avance considerando que hasta ese tiempo no existía Ministerio o Secretaria Especial, la educación había dependido de la Secretaria de Interior y Justicia, de la Secretaria de Relaciones Exteriores e Instrucción Pública y del Ministerio de Fomento. Durante este período también se da la primera señal oficial de profesionalización del Ministerio con la creación en la UCV con la cátedra de pedagogía primaria, a la cual podían optar quienes inclusive no tuvieran título de maestro. Por supuesto el número de escuelas aumentó considerablemente, otra variable importante es que se notan indicios de un aumento de oportunidades para todos los sectores de la población, esto se puede afirmar a partir del incremento de las escuelas públicas, de la exigencia de gratuidad y obligatoriedad y del aumento en un 25% aproximadamente de alumnas respecto a los varones.

A pesar de todos estos avances cuantitativos que se habían alcanzado en materia de educación en la república, las malas condiciones sanitarias e industriales producto de la depreciación de las producciones exportables, la guerra civil en el Estado de los Andes, la presencia de la langosta y lo excesivo de las lluvias, produjeron una disminución drástica en la asistencia a las escuelas, de 40 alumnos por 100 que estaban asistiendo, bajó una proporción de 2,10 por 100 habitantes. Para 1896 de los 78.902 inscritos sólo asistieron como término medio 36.850 alumnos.

Veinte años después que se hizo obligatoria la instrucción popular, los alcances de la educación merman; sin embargo, en 1894 bajo el mandato del general Crespo se implantan una serie de reformas en las escuelas de Instrucción Primaria, el entonces ministro Luis Ezpelosín promulga por decreto el 22 de noviembre de 1894 los estatutos reglamentarios para la organización general de la

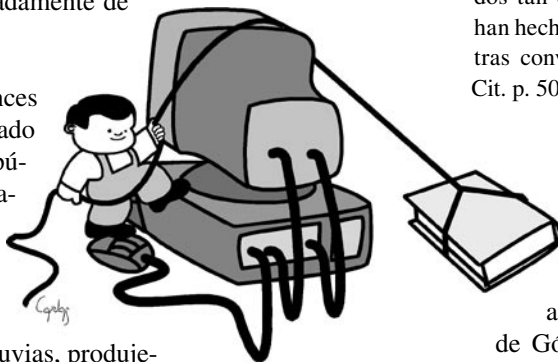
instrucción primaria, gratuita y obligatoria, entre otros aspectos, se divide la educación en grados, se establecen kindergarten o jardines de infantes, escuelas especiales para sordos, ciegos, etc., la educación incrementa las especialidades: escuela de artes y oficios, escuelas de bellas artes, politécnicos, técnicas y agropecuarias. Se precisan los criterios para la obligatoriedad de la instrucción, los objetivos de las escuelas federales, la formación y la selección de los maestros, los deberes de los preceptores, acerca de los métodos de enseñanza y del régimen de evaluación.

A pesar de la atención que se le daba a la educación en cuanto a sus fundamentos, en el ramo de la instrucción la situación se agrava para 1898 pues la guerra consecuencia del amañado proceso electoral y de la malversación de los tesoros, unida a la viruela que diezmo las poblaciones y la consecuente disminución de la agricultura y cría empobrecieron aún más las arcas del tesoro nacional. Para 1900 el país lo regía un gobierno de facto por lo que el Ministro de Instrucción Pública no preparó Memoria y Cuenta, sin embargo, vale la pena considerar las ideas planteadas por el jefe supremo Cipriano Castro en relación con la situación de la instrucción:

El decreto civilizador de 1870 habría necesitado, para dar sus frutos ubérrimos, una larga era de sólida paz y de acción serena de la vida republicana. Estaba llamado a ser el resultado más fecundo y la conquista más trascendental de la victoria de abril y de la causa liberal. Significa obra máxima, pero de labor tan grave y solemne y de resultados tan delicados, que yo no sé cuánto han hecho perder de sus beneficios, nuestras convulsiones revolucionarias” (Ob. Cit. p. 50).

Para 1902 la situación se había hecho insostenible, los días feriados escolares llegaban en el año a 282, restando sólo 83 días para dedicarlos a la actividad escolar. Con el arribo de Gómez al poder en 1908, la instrucción pública fue objeto de reflexión más en términos cualitativos que cuantitativo, al respecto uno de sus ministros doctor Samuel Darío Maldonado expone:

No es que en sentido estricto hayan faltado escuelas o colegios y otros institutos docentes, lo que ha faltado es observación, plan y estudio de las deficiencias del ramo, para no reducir el papel de la instrucción al estado de pasividad que ha tenido hasta llegar a que se consideren como de sinecura los empleos de tan delicado Ministerio, y como retribución de beneficencia o montepío los buenos dineros que la ley provisora acumula en los variados ramos de la renta. (Ob. Cit. p. 80)





Y el posterior ministro Gil Fortoul señala que dos sistemas pueden influir en el ánimo de un gobierno que procura organizar la instrucción pública: uno, que sacrifica la calidad a la cantidad, consiste en multiplicar el número de planteles, aunque resulten imperfectos y dotados insuficientemente, a fin de llegar al mayor número de planteles; el otro, limita el número de planteles al de los que pueden fundarse y mantenerse bien dotados como para dar una instrucción sólida e integral, pero necesariamente restringida a menor número de individuos. Además del interés técnico de la educación, se legisla para disciplinar la organización de la instrucción y dar a la misma carácter de servicio público. La estructura de la educación venezolana se diseña durante este período.

El presidente Eleazar López Contreras indica en 1936 que el nuevo orden de cosas instauradas signa el comienzo de la transformación política de Venezuela, encaminada hacia las prácticas de un régimen de libertad y de justicia. A partir de este momento hasta 1958 se desarrolla un clima político de gran heterogeneidad y cada gobierno le imprime a la gestión educativa características particulares. La efervescencia política surgida en 1936 llevó a múltiples luchas magisteriales, enfrentamientos con el Ministerio y conflictos estudiantiles. Durante este proceso se aprueba la Ley Orgánica de Educación, se extiende la atención escolar a zonas fronterizas y rurales y entre el año 1935 y 1938 se sucede un aumento de 110.000 alumnos inscritos y un incremento total de escuelas en un 54%. Por su parte, Medina Angarita en el 41 se compromete a incrementar la educación, no sólo en su extensión sino en su parte más preciosa de contenido y formación del carácter y capacidad individuales.

Ya para 1948, bajo la presidencia de Rómulo Gallegos, el doctor Luis Beltrán Prieto Figueroa, Ministro de Educación Nacional se plantea el concepto de escuela unificada y el paso de algunas instituciones de turno integral a dos turnos para cubrir mayor número de matrícula, enmarcadas en un ambiente en el que la política educacional era objeto de intensos debates políticos; sin embargo, hubo un aumento significativo del presupuesto destinado a la educación. Aparte de que se evidenció una dinámica importante en la implementación de servicios y programas innovadores y extensivos a las diferentes necesidades educativas de la población. Otro hecho que merece destacarse es el Plan Nacional de Edificaciones Escolares. Más adelante, en el año lectivo 1954-1955 durante el mandato de Pérez Jiménez, se inscribieron 30.000 alumnos más en las escuelas primarias del país.

La masificación de la educación no tiene parangón en los próximos años hasta hoy, tiempo en el que hemos alcanzado 8.687.486 de matrícula (M.E. y D. 2003) incorporando inclusive a la población rural, indígena y de fronteras. No obstante, más allá de las cifras que muestran

la importancia de las escuelas en la historia de un país, ya podemos hacer dos conclusiones importantes. En primer lugar es evidente que las fatalidades y las fortunas de nuestro devenir político, determinantes a su vez en el desarrollo económico del país, han influido en la marcha de nuestro proceso educativo, tal como las marcas apócales en el ámbito mundial fueron prescribiendo la historia universal de la escuela. Apenas por aquí vamos descubriendo la procedencia de esas profundas heridas que han aquejado nuestro sistema educativo, razón por la que han permanecido en el transcurrir del tiempo. En segundo lugar, nos encontramos sorpresivamente que independientemente de las vicisitudes que enfrentará el sistema educativo en términos económicos, y con relación a su tan interferida masificación las reformas educativas se han realizado casi permanentemente a la luz de los avances de cada época, los cambios filosóficos, las reflexiones pedagógicas, la incorporación de cambios en programas y la incorporación de innovaciones permanentes, apuntan a la democratización, a la intención de ampliar la oportunidad de una educación para todos fundamentada en los más loables principios humanos y educativos.

Pese a toda esta realidad histórica, aparentemente esperanzadora en cuanto al aumento en la cobertura de la matrícula y a la incorporación de las innovaciones educativas, se siente la frustración, el desaliento ante la gran distancia que persiste, a lo largo de las memorias, entre el discurso y la práctica. Distancia insalvable que alivia su pesar al ser diagnosticada como “la crisis”.

Las ilusiones cifradas en la educación, o más bien su falta de concreción, no han logrado fraguar los proyectos políticos e ideológicos para los cuales se supone destina sus servicios, y las ilusiones abonadas en los ideales políticos tampoco se han realizado como para que emerja el proceso educativo esperado. Los mayores o menores esfuerzos políticos que se han desarrollado a lo largo de la historia con el fin de incrementar los índices de escolarización y actualizar las ideas educativas suponen indudablemente la importancia de la educación en el desarrollo humano. Es decir, que a mayor y mejor educación se espera menos pobreza, mejores condiciones de vida. Por otro lado, se supone que la educación es, a la vez, una de las consecuencias de un país con mejor desarrollo humano. No obstante, de qué educación estamos hablando. Me temo que sólo se está hablando de acceso a las escuelas, de lucha contra el flagelo de la repitencia, deserción y exclusión, es decir, que el alcance en materia de educación de un país, que se supone influirá en sus niveles de desarrollo humano, se mide por los niveles obtenidos de escolarización. De ser así, entonces en Venezuela deberíamos estar muy bien porque los éxitos logrados respecto a la masificación de la “educación” en los últimos años pueden verificarse con cifras realmente halagadoras a pesar de los fracasos en la prosecución escolar, del logro de una “alfabetización”



centrada en la decodificación mecánica y superficial, de que no importe la construcción de sentidos y el desarrollo del pensamiento sino la acumulación de información.

En otras palabras, las cifras de escolarización, que han evolucionado o disminuido en el tiempo, vistas como una parte de lo que significa la educación representan indicios de proceso y simbolizan en sí mismas hechos innegables. Las hipótesis emergen y las interrogantes se repiten, ¿el aumento de los índices de alfabetización, aunque signifique pseudoalfabetización, y el de los de escolarización, como índice importante de la educación de un país aunque signifique pseudoeducación, inciden efectivamente en la disminución de los índices de pobreza, marginalización, discriminación social?, ¿el aumento de la escolarización y la reflexión sobre el hecho educativo en cuanto a la calidad de la educación, han garantizado cambios importantes en la cultura escolar?

Hubo una vez un hombre que, tras vivir durante casi cien años en estado de hibernación, un día volvió en sí y quedó sobrecogido por el asombro de tantas cosas insólitas que veía y no podía comprender: los carros, los aviones, los rascacielos, el teléfono, la televisión, los supermercados, las computadoras... Caminaba aturrido y asustado por las calles, sin encontrar referencia alguna con su vida, sintiéndose como una rama desgajada del tronco de la vida, cuando vio un cartel que decía: ESCUELA. Entró y allí por fin, pudo reencontrarse con su tiempo. Prácticamente todo seguía igual: los mismos contenidos, la misma pedagogía, la misma organización del salón con la tarima y el escritorio del profesor, el pizarrón, y los pupitres en fila para impedir la comunicación entre los alumnos y fomentar el aprendizaje memorístico e individual. (Cuento popular)

Consideraciones finales

En la escuela se presentan conflictos teóricos y prácticos, caos, relatividad, incertidumbres y profundidades que imponen el develamiento de esa “apariencia” que permanece inalterable. Es necesario ocuparse de la “crisis” atendiendo al término cultura escolar. Este concepto,

ligado al de “clima”, “atmósfera”, condiciona un modo de ser y conforma una serie de representaciones sociales que se han tejido en torno a la escuela y que no resultan ni malas ni buenas. La cultura escolar está constituida por aquellos patrones de significados que se han transmitido a lo largo de *la historia de la escuela* y que están expresados en símbolos socialmente compartidos, en creencias, valores, ceremonias, rituales, tradiciones, mitos, rutinas y comportamientos comprendidos y compartidos entre los actores que conforman la escuela y que están dados por sentados, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar. Recuérdese, que algunos de ellos son: *el poder, la disciplina y el “conocimiento” escolarizado.*

Aun cuando la cultura escolar es lo bastante estable como para ser reconocida es a la vez dinámica. La realidad cultural “permanece”, se difunde y evoluciona, progresiva o regresivamente. Nos situamos, en verdad, en una perspectiva antinómica de la cultura escolar, pero conveniente para contemplar su complejidad e implicaciones. Sabemos que la cultura se constituye con cada grupo y circunstancia, por lo que de este proceso deviene la *identidad*. Sin embargo, sin negar las particularidades, *la cultura escolar* presenta una suerte de cultura universal que se ha construido en el tiempo y que permite la identificación de unos rasgos propios de la escuela que pueden ser reconocidos genéricamente.

Es como decir, usando analógicamente el planteamiento de Morin (1999a) que la escuela podría tener una cultura interna, una local-comunitaria, una nacional y una universal. La última nos interesa sin saber todavía si deviene de una suerte de razón interna planteada por Maffesoli (1997) como la expresión de una cultura específica que demanda saber y comprender su existencia captando sus pulsaciones vitales para impulsar la transformación desde sí misma y no desde la sensación de incapacidad ante el tan anhelado “deber ser”, no desde la carga pesada que heredamos con las “crisis”. Exploremos pues la cultura escolar porque la historia continúa y nosotros con ella. ©

Este trabajo es parte de un avance del proyecto de la tesis doctoral Usos sociales de la lengua escrita en la cultura escolar. 2004. Doctorado de Ciencias Sociales. Mención Estudios Culturales. Universidad de Carabobo.

Bibliografía

- Cambours, A. (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?* Buenos Aires: Santillana.
- Heres, R. (1981). *Memoria de cien años*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Lozano, C. (1990). *La escolarización*. Historia de la enseñanza. Barcelona: España: Montesinos.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós. www.me.gov.ve. Revisión realizada en el año 2003
- _____. (1999). *El método – La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Edic. Cátedra.
- _____. (1999a). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO. París.
- Morin, E. (2000). *Sociología*. TECNOS. En dossier del Alejandro Malpica. Universidad de Carabobo. Área de Estudios de Postgrado. Doctorado en Ciencias Sociales. Venezuela.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad*. Manifiesto. Mónaco, Francia: Editions du Rocher.
- Ricœur, P. (2001). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo veintiuno editores.