

Democracia y autoritarismo en la escuela venezolana. Un acercamiento etnográfico.

Diego Antonio Muñoz León
Universidad La Salle Chihuahua, México
hnodiego@yahoo.com

EMIGRA Working Papers núm. 64
ISSN 2013-3804

Resumen/ Abstract

La conflictividad política vivida en Venezuela en la última década ha invadido el espacio escolar, alimentando una creciente división social; de ahí que la investigación que se presenta a continuación surgió de la preocupación por rescatar la dimensión de lo político dentro de la propuesta formativa que la escuela ofrece a las nuevas generaciones de venezolanos. Con este motivo, se decidió abordar la vida cotidiana de las escuelas, una oficial y otra privada, desde la metodología etnográfica, entendiendo que ella permitiría asumir la ambigüedad y la sensibilidad de un tema proclive a la visceralidad, vivido en un ambiente poco tolerante al diálogo. En una primera etapa, desde la vida cotidiana de las escuelas comenzó a surgir una realidad con claves de lectura propias que se constituyó en caldo de cultivo para iniciar un proceso de identificación de categorías de análisis. Esta experiencia se fue enriqueciendo paulatinamente con la reflexión en torno a la comprensión política de la Pedagogía. Con este fin, la propuesta epistemológica de Zemelman –en torno al presente potencial para la lectura de lo político- permitió identificar tres niveles de análisis: los sujetos sociales, las prácticas educativas y los proyectos sociopolíticos que dieron consistencia al conjunto de categorías que surgieron de la vida cotidiana de las escuelas para interpretar la realidad de las mismas desde la perspectiva democrática y autoritaria. La escuela privada observada se comprende como una institución controlada al detalle, imposibilitada para el diálogo, en donde la centralidad del maestro y el cumplimiento del alumno crean un espacio seguro, protegido y aislado del entorno; la democracia se concibe como una utopía inalcanzable y el autoritarismo como una imposición necesaria para alcanzar las metas. Por su parte, la escuela oficial se comprende como una institución sin direccionalidad, ambigua en su oferta educativa, con una evidente ausencia de procesos viables de educación; los sujetos asocian la democracia con la irresponsabilidad y perciben al autoritarismo como necesario para controlar el desorden. Al hacer un diagnóstico del potencial democrático de ambas escuelas, se llega a la conclusión que la escuela privada, al mantenerse impermeable ante la realidad, podría constituirse en un espacio propicio para la preparación de generaciones descomprometidas con el país, incapaces para comprender la complejidad de los procesos sociales; mientras, la escuela oficial, de continuar funcionando a la deriva seguirá alimentando la convicción de sus alumnos por preferir soluciones autoritarias que transformen su realidad.

Palabras clave / Keywords: pedagogía, democracia, autoritarismo, etnografía escolar

Cómo citar este artículo: MUÑOZ LEÓN D.A. (2007) “Democracia y autoritarismo en la escuela venezolana. un acercamiento etnográfico.” en *EMIGRA Working Papers*, 64. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: MUÑOZ LEÓN D.A. (2007) “Democracia y autoritarismo en la escuela venezolana. un acercamiento etnográfico.” *EMIGRA Working Papers*, 64. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y ciudadanías. Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

1. Introducción

En la última década del siglo XX la población venezolana comenzó a experimentar una revitalización de la política y de lo político. La llegada al poder de un nuevo movimiento y de un líder carismático, a través de la vía electoral, asociada a los ideales de cambio de una sociedad aletargada por el efecto de una profunda crisis de legitimidad democrática, despertó de nuevo la conciencia sobre la importancia de la política como una dimensión constitutiva de la vida humana que, como producto de su historia, plantea un presente y abre las posibilidades para un futuro. No obstante, esta toma de conciencia ha sido vivida en un clima de alta conflictividad social debido al manejo de un discurso excluyente por parte de los líderes políticos de gobierno y oposición, que ha acentuado y profundizado la división de la sociedad venezolana en función de su orientación político-partidista y que ha sembrado dudas acerca de su potencialidad para construir un proyecto democrático de país.

Para los educadores en ejercicio, la realidad política de la Venezuela que despierta al siglo XXI se ha convertido en un tema controvertido, difícil de abordar desde la escuela. La conflictividad política ha invadido el espacio escolar y ha creado situaciones de discriminación denunciadas por Organizaciones No Gubernamentales que trabajan a favor de los derechos humanos en el país¹. Instituciones, directivos, educadores, estudiantes y padres de familia han vivido experiencias en las que han sido conculcados sus derechos debido a su orientación político-partidista. Seguidores y opositores al partido de gobierno han utilizado la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Protección al Niño y al Adolescente (LOPNA) como instrumentos jurídicos para la justificación y/o denuncia de situaciones de discriminación y exclusión que han afectado la vida en las escuelas.

En consecuencia, la situación de conflictividad permanente de los actores políticos venezolanos, la creciente división social debido a las preferencias partidistas y la presencia de la política en los espacios escolares ha abierto la posibilidad de plantearse nuevas preguntas acerca de la relación entre la política y la pedagogía y su efecto en el quehacer de la actividad educativa. ¿Cómo comprender la política y lo político? ¿Es acaso la política una dimensión divorciada de la pedagogía y del quehacer educativo? ¿Puede hablarse de una sustantividad política de la pedagogía que sirva de fundamento para abordar las implicaciones de la democracia en la escuela?

Otro elemento que ha repercutido en la opinión pública nacional -surgido también del manejo del discurso político por parte de los actores políticos y los medios de comunicación- es la dificultad cada vez más sentida para establecer el límite preciso entre ‘lo democrático’ y ‘lo autoritario’. Fácilmente se han catalogado experiencias, personas y procesos, sin mayor criterio que el estar a favor o en contra de determinada

¹ “Un estudio realizado por los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP) sobre un universo de 427 estudiantes concluyó que ‘los niños dijeron que fueron tratados de forma diferente a la hora de ser evaluados en clase porque eran chavistas o escuálidos; incluso un grupo de 30 niños fue cambiado de escuela porque la intolerancia se excedió. Los niños manifestaron preocupación porque aunque no manejan el concepto de discriminación (diferencia) sintieron la gran división que existe en los planteles por la tendencia política de ellos o de sus padres...’” (Provea, 2004:186).



opción político-partidista. En la escuela venezolana esta práctica se ha hecho cada vez más frecuente, impulsando en algunos ambientes una educación divorciada de la realidad para evitar que la conflictividad social afecte los espacios escolares; sin embargo, esta última ha continuado presente, poniendo en tela de juicio el valor de lo político como elemento indispensable para promover la cohesión social que el país tanto necesita.

Hoy da la impresión que los educadores parecieran no haberse preparado para asumir los nuevos retos que implica el desarrollo de la dimensión política para el presente y el futuro de la formación de los ciudadanos que requiere el país. La realidad venezolana plantea, en consecuencia, una serie de preguntas fundamentales, dirigidas especialmente a quienes se encargan de educar a los niños y a los adolescentes como sujetos de derechos:

- ¿Cuál es la definición, las características y las consecuencias de la democracia en el sector educación?
- ¿Puede afirmarse que la escuela venezolana posee una cultura democrática por el tipo de estrategias que pone en práctica en su vida cotidiana o, más bien, se plantea formalmente una educación democrática desfasada de una práctica cuya cotidianidad manifiesta claramente un ejercicio autoritario de la educación?
- ¿Las prácticas discursivas que se producen al interior de las escuelas dan cuenta de un ejercicio de poder y de saber que constituye ciudadanos democráticos o, más bien, determinan relaciones que refuerzan la reproducción social de un sistema normativo impositivo que forma sujetos obedientes y maleables?
- ¿Puede ser que el ejercicio de la democracia en la escuela colabore en la transformación socio-política del país?
- ¿La escuela puede fomentar la democracia o, por el contrario, será la misma sociedad quien imponga el tipo de práctica pedagógica que se debe dar en la escuela como una manera de legitimarse a sí misma?

La investigación que se presenta a continuación surgió, en consecuencia, de la preocupación por rescatar la dimensión de lo político dentro de la propuesta formativa que la escuela ofrece a las nuevas generaciones de venezolanos. Para ello, el autor se trazó en principio los siguientes objetivos: primero, analizar la relación entre la reflexión pedagógica y el discurso democrático que se ha desarrollado en el último siglo y su impacto en la experiencia escolar; segundo, describir, caracterizar e interpretar la vida cotidiana de las escuelas, desde la perspectiva de la democracia y del autoritarismo; tercero, analizar las opiniones de los integrantes de las comunidades educativas acerca del significado que manejan en torno a la democracia y el autoritarismo desde su realidad escolar y, cuarto, elaborar una propuesta pedagógica que colabore con el fomento de la democracia en la escuela venezolana de cara al siglo XXI.

2. Descripción del proceso de investigación vivido

En función de responder a estos objetivos, se decidió investigar la vida cotidiana de escuelas venezolanas desde la metodología etnográfica, entendiendo que ella permitiría, en un principio, asumir la ambigüedad y la sensibilidad de un tema proclive a la visceralidad, vivido en un ambiente poco tolerante al diálogo. Se optó por hacer el estudio en dos escuelas del área metropolitana de Caracas -una oficial y otra privada-



con la finalidad de recoger experiencias contrastantes que ayudaran a provocar un conocimiento comprensivo más amplio de la realidad.

En una primera etapa de trabajo, el abordaje de la democracia y del autoritarismo se intentó estructurar desde la realidad; fue en la interacción permanente con la vida cotidiana de las escuelas, en la observación silenciosa de su rutina, en el diálogo con sus directivos y maestros, en la lectura de sus proyectos pedagógicos y reglamentos, en las observaciones de clases y en la entrevista a profundidad con miembros de la comunidad educativa donde fue surgiendo una cotidianidad con claves de lectura propias que se constituyó en el caldo de cultivo para iniciar el proceso de identificación de categorías que permitieran abordar la democracia y el autoritarismo desde las escuelas.

La experiencia vivida en las escuelas se fue enriqueciendo paulatinamente con la reflexión en torno a la comprensión política de la pedagogía. Se hizo indispensable la búsqueda de apoyos teóricos que dieran consistencia a la lectura de los datos de la realidad. Para ello, la propuesta epistemológica de Zemelman (1998) -en torno al presente potencial para la lectura de lo político- ayudó a comprender que no se trataba de considerar, por una parte, el ejercicio del poder en mano de los actores sociales y, por otro, la responsabilidad colectiva por construir una sociedad más humana para todos. Lo político implicaba, entonces, el articular ambas dimensiones (vertical y horizontal) en el desarrollo de proyectos colectivos, históricamente viables, alimentados por la utopía.

De esa constatación, se identificaron los tres niveles de análisis -los sujetos sociales, las prácticas educativas y los proyectos socio-políticos- que dieron consistencia no sólo al conjunto de categorías que surgieron de la vida cotidiana de las escuelas - y que permitieron elaborar una interpretación final acerca de la realidad de las escuelas desde la perspectiva democrática y autoritaria - sino que también colaboraron en la estructuración de una lectura política de las propuestas pedagógicas que surgieron desde el siglo XIX, conscientes del papel de la democracia como horizonte de humanización.

Finalmente, la conjunción de ambos procesos –el estudio de la vida cotidiana de las escuelas y el estudio del discurso pedagógico- permitió enriquecer una interpretación comprensiva de la realidad de las escuelas investigadas para elaborar una propuesta de educación en democracia, entendiendo que las opciones pedagógicas de los sujetos que participan en la escuela venezolana hoy podrían articularse a compromisos de transformación histórica y social desde su propia realidad.

3. La etnografía en la escuela

a. La etnografía como opción metodológica

Hablar de etnografía implica incursionar en el paradigma cualitativo de investigación. Como lo señala Ruiz Olabuénaga (1999:23), tiene como objetivo captar el significado de los procesos, comportamientos y actos sociales, develando la riqueza de los conceptos y metáforas, desde la observación reposada de la realidad y de la



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

entrevista a profundidad. Quien desee incursionar en el paradigma cualitativo ha de partir de los datos que se obtienen en la experiencia para “...intentar reconstruir un mundo cuya sistematización y teorización resulta difícil...” (Ruiz Olabuénaga, 1999:23), porque busca una mirada más holística y concretizadora que permite comprender una experiencia a profundidad.

Estos elementos recuerdan el carácter intersubjetivo propio del relativismo metodológico que está en la base del método etnográfico: se persigue que el investigador pueda dialogar desde su cultura con una sociedad a la que analiza y con la cual se confronta. Velasco y Díaz de Rada (1999) hacen referencia a la magia del etnógrafo que logra transformar una masa caótica de datos de la realidad en un discurso coherente y unitario, “... en el que cada dato no sólo encaja en un segmento apropiado del discurso sino que va mostrándose multirreferido a los demás hasta conseguir presentar una cultura como un todo” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:36).

La etnografía en la escuela, como propuesta y opción metodológica, ayuda a comprender la complejidad del proceso educativo y permite superar el enfoque del examen pre-test y post-test que el paradigma empírico-analítico propone para solucionar los problemas de la educación (cf. Wilcox, 1993:119). Proporciona, en consecuencia, un conjunto de herramientas que ayudan al investigador a internalizarse en la realidad escolar, con la finalidad de:

...ir más allá de lo que a la superficie es capaz de emerger, para construirle una lógica de funcionamiento, de presentación, de realización y, a través de esa elaboración, aportar explicaciones comprensivas que permitan, por una parte, abrir caminos teóricos de interpretación y, por otra, orientar la acción a nivel micro y macrosocial y en la realidad educativa (Camargo, 1995:54).

La etnografía implica, pues, un conjunto coherente donde el objeto, el diseño, los métodos de recolección de información, el investigador, los procedimientos de búsqueda, la teoría, los resultados y las explicaciones se ponen en contacto, de forma articulada y con sentido, para dar cuenta de una realidad (cf. Camargo, 1995:54). El simple trabajo de campo o la entrevista a profundidad, por sí solas, no son etnográficas. Por eso, el investigador necesita apropiarse de una perspectiva metodológica que Glaser (1992) ha conceptualizado como la Teoría fundamentada.

En este sentido, Glaser (1992:32) propone que el proceso de investigación se encamine, más que a verificar conceptos e hipótesis de trabajo, a descubrirlos, libre de las demandas y limitaciones de la teoría. De ahí que invita a que el investigador se sienta libre frente a los condicionamientos teóricos de la literatura previa, elaborada por la gente de renombre. Para ello, sugiere que primero se recojan los datos de la realidad y luego se proceda a su codificación, comparando constantemente incidente con incidente e incidente con código, mientras se analiza y genera la teoría.

Cuando la teoría parece suficientemente fundamentada en una variable central y en una integración emergente de categorías y propiedades, entonces el investigador puede comenzar a revisar la literatura en el



campo sustantivo y relacionarla de muchas maneras con sus resultados (Glaser, 1992:32).

La etnografía produce, en consecuencia, una comprensión fundamentada acerca de una realidad escolar que el investigador ha tenido oportunidad de elaborar como producto de su inmersión cotidiana. Su presencia, su reflexión permanente, su relación con los sujetos observados, sus diálogos en profundidad le permiten acceder al mundo intersubjetivo donde los sujetos se perciben a sí mismos, interaccionan y participan en prácticas comunes y comparten sus sueños acerca de un modelo de sociedad conforme a sus necesidades y principios.

El producto de todo el proceso vivido es una hermenéutica social que persigue alcanzar un conocimiento, mediado por los textos, desde “...un ir y venir de lo inteligible a lo interpretado pasando por lo comprendido” (Tezanos, 1998:173). Cuando se hace inteligible la acción humana se alcanza el compromiso etnográfico. Pero es un conocimiento mediado, situacional e inductivo; no es posible hacer generalizaciones, a manera de una ingeniería social, en la que predominen los conceptos de causalidad, control experimental y predecibilidad; “...es poco probable que una buena etnografía ofrezca recetas de intervención como las que pueden encontrarse en los programas... de las instituciones modernas...” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:242).

Entonces, ¿para qué hacer etnografía? Ciertamente todo el esfuerzo podría desembocar en una comprensión social sin implicaciones para la vida. No obstante todo lo dicho, la etnografía contiene un potencial transformador en su propósito de plasmar la diversidad cultural (cf. Velasco y Díaz de Rada, 1999:250). Desde ella, se puede comprender a la escuela como un espacio público donde es posible encontrar la articulación dinámica entre sujetos, prácticas y proyectos, que dan razón de la presencia de lo político como la posibilidad siempre real de ofrecer una direccionalidad a los procesos en el marco de las opciones variables. La perspectiva etnográfica permite entender que las opciones pedagógicas de los sujetos que participan en la escuela podrían articularse a compromisos de transformación histórica y social desde su propia realidad.

La etnografía escolar es, en consecuencia, la metodología más adecuada para abordar la realidad de una experiencia escolar cotidiana desde una perspectiva política, donde los agentes sociales vinculados a la educación construyen y participan en la búsqueda de alternativas y en la articulación de espacios para imaginar futuros posibles. Y, en esa dinámica, es posible hacer la pregunta acerca de la vivencia de la democracia y del autoritarismo en la escuela.

b. Descripción del trabajo realizado en las escuelas

La investigación fue realizada entre los años escolares 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005. Durante el segundo año de investigación, en los meses de Diciembre 2002 y Enero 2003, se produjo el paro petrolero que tuvo un fuerte impacto en la vida de la sociedad venezolana en todos sus ámbitos (laboral, escolar, político, económico). La escuela oficial investigada tomó una posición decidida a favor de la



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

permanencia de los niños en clase durante el paro; la asistencia del personal de la escuela y de sus niños dependió de las condiciones del transporte público y de la seguridad en las calles. Por su parte, la escuela privada investigada abrió sus puertas y se mantuvo siempre a la expectativa, pero los representantes en general optaron por no enviar a sus hijos hasta tanto se estableciera, desde su punto de vista, cierta tranquilidad social. Al terminar el paro, cada escuela intentó restablecer su rutina de trabajo, pero la conflictividad política siempre estuvo presente, de tal forma que, de Febrero a Julio 2003, el investigador tomó la decisión de ausentarse de las mismas para evitar ser cuestionado innecesariamente. Esta decisión trajo resultados positivos, porque de Septiembre 2003 hasta Julio 2005 se retomó el trabajo de campo sin inconvenientes.

Se realizaron formalmente cuarenta y ocho visitas a las escuelas, aparte de otras tantas que sólo cumplieron con el objetivo de contactar a los directivos, concertar entrevistas con los maestros y tomar decisiones acerca de la conveniencia de continuar o no con el trabajo. En total, se registraron sesenta y ocho horas de trabajo en doscientas veintiséis hojas foliadas; además se obtuvieron documentos de cada una de las escuelas, que el personal directivo fue facilitando en la medida que avanzaba la investigación. Estos documentos fueron: proyecto educativo del plantel, proyecto pedagógico de plantel (o en su defecto un borrador de trabajo), proyectos pedagógicos de aula, calendarios de lapso, informaciones dirigidas a los padres y representantes y material de apoyo para la elaboración de proyectos pedagógicos producidos por el Ministerio de Educación y Deportes y a disposición del personal directivo de la escuela.

Se hicieron registros de la vida rutinaria de las escuelas, del cumplimiento del horario escolar y del trabajo en las aulas de clase. Cuando se habla de registros, se incluyen: observaciones de las entradas y salidas de la escuela, recesos, comidas, el trabajo en el aula de clases y el cumplimiento de la jornada escolar. Además, el investigador fue redactando un registro anecdótico que ayudó a concretar sus inferencias personales a medida que avanzaba el trabajo, tras cada visita. Se realizaron catorce entrevistas a profundidad con el personal directivo y con maestros (aquellos que permitieron de buen agrado observar sus clases), además de diálogos con grupos de alumnos y de padres y representantes, a manera de conversación abierta. Los padres y representantes fueron menos accesibles debido a que ordinariamente era difícil que asistieran a una reunión a la escuela durante las horas de clase de sus hijos; por eso, se aprovecharon los momentos en que los Departamentos de Orientación de ambas escuelas citaban a grupos de padres y representantes para dialogar con ellos. No se manejaron encuestas o materiales escritos para evitar cuestionamientos innecesarios debido a la tensión política vivida en la ciudad y a la susceptibilidad que podía crear en personas con diferentes posiciones político-partidistas. El esfuerzo de observación de campo se centró en:

- registrar las opiniones y acciones de los sujetos de la escuela en su vida cotidiana, especialmente directivos, maestros y alumnos; de sus padres y representantes en la medida en que era posible;
- determinar cómo desarrollaban sus prácticas escolares cotidianas dentro y fuera del aula de clases; y,



- dialogar acerca de sus opiniones acerca de la democracia y el autoritarismo en relación con su experiencia escolar.

c. Categorías estudiadas en la escuela oficial

El estudio que se presenta sobre la escuela oficial se apoya en la identificación y estudio de las siguientes categorías de análisis, organizadas de la siguiente manera:

Con respecto a los procesos de formación de ciudadanos en la escuela oficial:

- Desorganización como síntoma del vacío de una gestión escolar
- Autoridad diluida y toma de decisiones ambigua e inconsistente
- El enfrentamiento a las normas y el problema de los deberes y derechos
- Ausencia de instancias de participación estudiantil
- Contenidos alejados de la vida de los niños
- Presencia de conflictos político-partidistas
- Los silencios cómplices ante el incumplimiento
- La política del laissez-faire
- Falta de compromiso de los directivos y maestros con la institución
- Discriminación disfrazada de igualdad
- La baja autoestima del maestro

Con respecto a las prácticas educativas de la escuela oficial:

- Ausencia de un proyecto pedagógico institucional
- La centralidad del comedor en la vida de la escuela
- La falta de claridad en el manejo de los recursos que recibe la Asociación Civil de Padres y Representantes para el funcionamiento del comedor escolar
- La fiscalización política del Ministerio de Educación y Deportes
- El deterioro de las instalaciones escolares
- La distribución sin control de equipos audiovisuales
- La desvalorización y burocratización del Currículo Básico Nacional
- El trabajo de aula propio de una escuela tradicional, repetitivo y memorístico
- El manejo de las normas de convivencia como mecanismo de control
- El ruido y el desorden en la edificación que afecta el trabajo interno de la clase

Con respecto al horizonte social que propone la escuela oficial:

- Incoherencia entre el discurso y la vivencia diaria de la escuela
- La indefinición del proyecto educativo bolivariano manejado por los maestros
- La desvalorización de la democracia como tolerante del desorden y la valorización del autoritarismo por su eficiencia en lograr resultados



- La apropiación de un discurso político oficial sobre democracia sin traducción en el funcionamiento de la escuela

d. Visión de conjunto acerca de la vivencia de la democracia y del autoritarismo en la escuela oficial estudiada.

La escuela oficial investigada, a pesar de contar con un ideario pedagógico explícitamente democrático -que promueve la formación de una nueva ciudadanía venezolana desde la vivencia de una escuela comprometida con la participación, muy en sintonía con los postulados de la Pedagogía Crítica- en su cotidianidad vive un proceso de desorden permanente que incide en la formación de un alumno desafiante ante las normas y las figuras de autoridad, acompañado por un maestro desmotivado, sometido a tensiones político-partidistas que socavan su iniciativa y le impiden desarrollar un trabajo creativo y promotor de cambio.

En la escuela oficial no hay un proceso de gestión educativa que aporte una direccionalidad y canalice los esfuerzos; la autoridad está diluida y no representa ningún punto de referencia para la comunidad escolar. El comedor centra la dinámica de la escuela y prácticamente determina el horario de actividades que se desarrolla en la vida cotidiana. La participación de los niños está limitada a los salones de clase, puesto que han fracasado las experiencias de organización estudiantil por la falta de compromiso de directivos y maestros en apoyarlas y darles continuidad. Los padres y representantes han sido ganados a la idea de participar en la escuela, pero sólo un grupo de ellos, comprometidos con el partido de gobierno, están colaborando con la escuela organizando el comedor escolar.

En las aulas de clase se desarrolla un trabajo propio de la escuela tradicional: el maestro explica el tema, los niños copian y luego realizan una actividad de refuerzo. No se evidencian procesos de investigación ni de enseñanza que parta de los intereses vitales de los niños. Es un trabajo que promueve el mantenimiento del *statu quo*, y convierte a los niños en receptores de conocimiento bajo un sistema de imposición de normas que los maestros tratan de mantener aun cuando son los primeros en violarlas.

La incoherencia entre el ideario y la vivencia de la escuela hace difícil la concreción de un proyecto democrático viable que sea comprendido por los niños. La escuela oficial investigada no proporciona un ambiente adecuado para la maduración de concepciones democráticas sustentadas en procesos de crecimiento personal y grupal que tiendan a promover la participación y el protagonismo social.

En esta situación, la democracia es percibida negativamente por estar asociada a un desorden irresponsable y el autoritarismo se convierte en la alternativa que hace posible alcanzar las metas sociales porque impone el orden necesario para la convivencia social. Mientras que la democracia permanece como una idea excelente pero inalcanzable, a manera de utopía social, el autoritarismo representa una opción práctica y necesaria que proporciona resultados a corto plazo. Los sujetos de la escuela oficial, en general, ya sea con sus palabras o sus acciones cotidianas, dan a entender que el autoritarismo es el camino previo a la democracia.



e. Categorías estudiadas en la escuela privada

El estudio que se presenta sobre la escuela privada se apoya en la identificación y estudio de las siguientes categorías de análisis, organizadas de la siguiente manera:

Con respecto a los procesos de formación de ciudadanos en la escuela privada:

- El papel de la autoridad referencial
- La necesidad del control detallado en contra de la improvisación
- La necesidad de presentar resultados
- La prohibición del proselitismo político dentro de la escuela
- La organización de los padres y representantes para colaborar en el mantenimiento de la infraestructura escolar
- Experiencias de organización y participación en la escuela privada
- El trabajo de aula propio de una escuela tradicional centrada en la disciplina
- Tensiones presentes por debajo de un clima laboral tranquilo
- Compromiso de los maestros con la institución

Con respecto a las prácticas educativas de la escuela privada:

- El valor de la regularidad como sostén de la eficiencia escolar
- La necesidad de asegurar un servicio educativo frente a la incertidumbre y la violencia del entorno
- La exigencia del cumplimiento hacia el Ministerio de Educación y la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC)
- El mantenimiento de las instalaciones escolares
- Participación controlada por la dirección del plantel
- La necesidad sentida del diálogo para afrontar los problemas
- Valoración del Currículo Básico Nacional por parte de los maestros y su crítica por los padres y representantes
- El trabajo de aula centrado en la persona del maestro
- La autonomía supervisada del maestro

Con respecto al horizonte social que propone la escuela privada:

- Proyecto pedagógico del plantel conducido y organizado por el Equipo directivo
- Sobrevaloración de la disciplina por encima de las necesidades personales
- Democracia en los alumnos como exigencia del cumplimiento de los deberes y disposición al diálogo
- Democracia en los maestros como coherencia entre el deber ser y la realidad
- El problema de la ineficiencia democrática
- Las dos caras del autoritarismo: se rechaza en teoría pero se aplica en la práctica



f. Visión de conjunto acerca de la vivencia de la democracia y del autoritarismo en la escuela privada estudiada

La escuela privada estudiada fundamenta su acción educativa en un proyecto de inspiración cristiana centrado en la vivencia de valores humanos que, aunque impulsan la participación de las personas y la preparación para atender las necesidades del país, no están articulados en función de ofrecer una propuesta explícita de formación de ciudadanos comprometidos con la democracia. Sustentada en el compromiso de promover una formación política no partidista, en su cotidianidad vive un proceso de estructuración y control al detalle que colabora más bien en la formación de un alumno disciplinado y reglamentado, dócil ante las normas y figuras de autoridad, acompañado por un maestro comprometido con la marcha de la escuela, que busca cumplir su horario de actividades con responsabilidad y constancia dentro de un ambiente laboral relativamente tranquilo, controlado por la autoridad.

En la escuela privada se evidencia una gestión educativa que asegura su funcionamiento regular desde la supervisión interna permanente y el mantenimiento de un ambiente regular y tranquilo. El valor de la disciplina y del cumplimiento resta espontaneidad a la vida cotidiana, en donde las autoridades y los maestros procuran asegurar un trabajo que aporte confianza frente a la incertidumbre del entorno. La participación de los niños está limitada a su salón de clases. Los padres y representantes, por su parte, cuentan con dos instancias –la Sociedad de Padres y Representantes y una Fundación que apoya a la escuela- para colaborar y participar en proyectos que benefician a la comunidad escolar. No hay otras opciones de diálogo que permitan la confrontación de ideas y la solución de problemas.

En las aulas de clase se lleva adelante un trabajo metódico, centrado en la persona del maestro. Es quien determina el ritmo de la clase y, en definitiva, quien asume la responsabilidad de la actividad. Reproduce el estilo de autoridad de la escuela: busca el cumplimiento permanente de las normas. Su autonomía está supervisada y limitada por la Coordinación del nivel, y ésta a su vez por la Dirección del plantel.

Es evidente que la vivencia cotidiana de la escuela privada, desde su insistencia permanente por organizar y controlar al detalle la rutina escolar, no colabora en la concreción de un proyecto democrático viable que pueda ser asumido por los niños y sus maestros. Sin espacios de diálogo y participación que abran posibilidades de protagonismo y trabajo compartido, la escuela sigue siendo un coto cerrado, impermeable a la realidad. Es una condición que colabora con la despolitización de su oferta educativa.

En este ambiente, los niños valoran positivamente a la democracia como una experiencia que requiere del cumplimiento de los deberes para el disfrute de los derechos. El autoritarismo, al contrario, está asociado a experiencias de imposición y violencia, pero tiene una cara positiva que impulsa el cumplimiento de las normas para alcanzar el bien común. Los maestros están convencidos del valor positivo de la democracia, pero en la práctica reconocen que deben ser autoritarios para alcanzar resultados concretos. Los padres también comparten esta idea. En el fondo, la



democracia sigue siendo una utopía y el autoritarismo no deja de ser la estrategia que permite alcanzar las metas educativas.

3. A manera de conclusión: el diagnóstico del potencial democrático de las escuelas investigadas

Al optar por la metodología etnográfica para el desarrollo de esta investigación, se discutió acerca del potencial transformador que tiene cuando es capaz de plasmar una realidad que no se presenta como un cuadro inerte, sino como un conjunto dinámico, con una cultura propia, que da cuenta de sujetos y grupos en interacción permanente. También, se clarificó que la etnografía no pretende ofrecer un conocimiento universal sino, más bien, situado, generado inductivamente y capaz de comprender a profundidad una realidad específica.

De ahí que, como producto del estudio realizado en dos escuelas de la ciudad de Caracas se han podido constatar dos realidades escolares diferentes que evocan coyunturas históricas particulares, donde lo político -a decir de Zemelman (1992:36)- no ha constituido un conocimiento específico sino, más bien, se ha dejado traslucir como una perspectiva fundamentada en la idea de que toda realidad social es una construcción viable. Desde esa perspectiva, se propone hacer una evaluación del potencial democrático de las escuelas investigadas.

Pero, ¿qué es el potencial democrático de una escuela? Para efectos de esta investigación, consiste en la evaluación de la escuela como un espacio público donde es posible promover la articulación dinámica entre sujetos, prácticas y proyectos, con una direccionalidad encaminada hacia la construcción de una sociedad democrática.

Para llevar a cabo esta evaluación en cada escuela se procedió, en primer lugar, a hacer un diagnóstico de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, tomando como referencia las categorías extraídas de la realidad². Y en segundo lugar, se analizaron los puntos críticos, entendidos como el conjunto de situaciones problemáticas que actúan en cada escuela como barreras para su desarrollo como espacio público democrático, con la finalidad de proponer los desafíos que cada una debe enfrentar si desea convertirse en alternativa viable para la educación democrática de sus alumnos. En este escrito se presenta el resultado del segundo paso.

Tal como se discutió al inicio de la investigación, de lo que se trata es de tomar conciencia del compromiso ético-político dirigido a activar procesos de transformación desde el presente, sobre todo cuando los sujetos sociales deciden conciliar sus necesidades, sus valores y sus utopías en opciones variables, con una intencionalidad explícita de transformación. Tomando en consideración que la potenciación de la realidad resultó ser el núcleo articulador que ayudó a sustentar la lectura política de la pedagogía, se intenta ahora mantener esa misma opción epistemológica en el estudio y

² Las categorías son las que han permitido comprender la complejidad de lo dado en la realidad, profundizando en las situaciones microestructurales, donde la subjetividad y la historicidad actúan como dimensiones que permiten ubicar un proyecto de vida con una direccionalidad específica, necesitada de una utopía y comprometida estrechamente con los valores.



comprensión de la vida cotidiana de las escuelas investigadas, tratando de proyectar a las escuelas como espacios posibles de cambio y transformación.

a. Análisis de los puntos críticos e identificación de los desafíos de la escuela oficial

La escuela oficial estudiada posee un capital político-simbólico muy importante que le permite ofrecer una propuesta educativa capaz de acaparar las expectativas de la población más pobre de la localidad. Representa la institución social que los pobres del país han identificado especialmente como constructora de igualdad por su potencial para abrir oportunidades para todos. Pero, la realidad que se vive al interior de la escuela oficial que se ha investigado hace sembrar muchas dudas al respecto.

Los niños de la escuela oficial investigada viven un ambiente poco estimulante para su crecimiento integral. La escuela sigue siendo un sitio punitivo, como lo afirma Esté (1999:232), y la realidad del aula de clases le está diciendo al niño que puede haber otros muchos lugares más agradables y acogedores. Por eso, el niño “...quiere sobrevivir, hacerse sentir como sujeto; [pero] la clase no ofrece oportunidades ordinarias a esas necesidades y opta por resistir o protestar...” (Esté, 1999:233).

La escuela oficial investigada, de continuar funcionando a la deriva sin una dirección que actúe como referencia para la comunidad escolar, con unos docentes divididos y agobiados por el desorden y la anarquía, con un trabajo de aula tradicionalista y rutinario y con una intromisión constante de funcionarios y entes partidistas que la utilizan como bandera política, no podrá consolidarse como un espacio público que colabore con la formación de ciudadanos democráticos. Continuará alimentando el deseo por soluciones autoritarias que transformen la realidad social, tal y como lo han manifestado los sujetos entrevistados.

Esta tendencia autoritaria ha sido reportada en investigaciones realizada en el país acerca de las representaciones políticas de los venezolanos. Villarroel (2001:293) ha encontrado, en este sentido, una articulación del autoritarismo con los sectores más pobres de la población venezolana, que desconfían en las instituciones públicas aunque mantienen su confianza en el Estado como promotor de mejores condiciones sociales y económicas para todos. Por su parte, Lipset (citado por Pérez Campos, 1998:4-5), señala que las clases trabajadoras tienen una mayor propensión a mantener actitudes autoritarias porque son sometidas a experiencias donde conservan una perspectiva mental pobre e indefensa, cargada de gran sugestionabilidad y con poca capacidad para desarrollar una concepción compleja de las cosas; es lo que Lipset identifica como la base sociológica del autoritarismo. Lamentablemente, la realidad de la escuela oficial investigada da cuenta de profundas deficiencias internas a nivel de gestión educativa, diseño curricular y elaboración y seguimiento de los proyectos pedagógicos, deficiencias que promueven un mayor autoritarismo y que ponen en entredicho las propuestas explicitadas en los documentos que definen los propósitos de la educación bolivariana.

Por consiguiente, con la finalidad de mejorar su potencial democrático, la escuela oficial podría encaminar sus esfuerzos hacia:



- El desarrollo de una gestión participativa, coordinada por un equipo directivo consciente de su compromiso en promover el diálogo, el consenso y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, fortaleciendo las instancias previstas en el reglamento y las resoluciones ministeriales para el sector Educación.
- El fortalecimiento del papel de los docentes, como líderes de la comunidad escolar, como intelectuales orgánicos capaces de reflexionar y tomar decisiones acerca de los proyectos pedagógicos comunitarios y de aula, trabajando colegiadamente y asumiendo la corresponsabilidad de los mismos.
- La revisión a fondo de la propuesta curricular que sustenta el trabajo de aula, tratando de conformar equipos de docentes que puedan revitalizar las propuestas pedagógicas de la escuela a la luz del Currículo Básico Nacional y de las exigencias del modelo bolivariano de educación ciudadana.
- La organización, desarrollo y evaluación de instancias de participación de los niños en la vida de la escuela, ofreciéndoles oportunidades para desarrollar sus habilidades cívicas y para prestar un servicio a su propia comunidad escolar, contando para ello con la asesoría de sus maestros.
- La organización de comisiones de padres y representantes voluntarios, así como de vecinos y amigos de la comunidad local, para atender problemas prioritarios de la escuela, asesorados por el personal directivo y docente, independientes de sus opciones político-partidistas.
- La revisión de las normas de convivencia de la escuela, a la luz de las exigencias de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA), como un proceso a largo plazo encaminado a crear consensos entre directivos, maestros, alumnos, padres y representantes, personal administrativo, obreros y comunidad local, de manera que sirva como estrategia para redefinir colectivamente la misión y visión de la escuela bolivariana frente a los desafíos de la realidad.
- El diálogo constructivo y cuestionador de los directivos y maestros hacia las instancias ministeriales, manteniendo una actitud abierta y receptiva a los procesos de supervisión educativa, y asumiendo la responsabilidad de informar periódicamente a la comunidad escolar sobre la realidad de la escuela.

b. Análisis de los puntos críticos e identificación de los desafíos de la escuela privada

La escuela privada estudiada tiene muchas fortalezas internas que le ha hecho ganar la estima y el respeto de sus alumnos y egresados, puesto que reconocen en ella una oportunidad para su promoción social. Ofrece un proyecto educativo que se traduce en un trabajo cotidiano constante que proporciona resultados académicos monitoreados permanentemente por los maestros y padres. La presencia de un personal directivo que



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](#)

asume la responsabilidad de la escuela da mucha seguridad frente un entorno conflictivo y lleno de incertidumbres.

No obstante, la escuela privada vive aislada del medio. Dedica tantas energías a mantener el orden y la disciplina que se olvida de escuchar las necesidades de quienes viven dentro de ella y de aquellos que, desde fuera, plantean otras maneras de ver la realidad. El deber de cumplir con el horario y con los programas ahoga las posibilidades para desarrollar experiencias de creatividad, de participación y de organización que permitan a los niños asumir también la corresponsabilidad de su formación. El maestro lo centra todo, porque es exigido a controlar, a dominar su grupo y a obtener resultados conforme a una planificación. Estas actitudes recuerdan la crítica que Esté (1999) lanza hacia los docentes que rechazan los planteamientos constructivistas porque exigen una mayor apertura y flexibilidad ante las normas escolares:

Una clase interactiva genera angustias difíciles en el docente y en el personal directivo. La cesión del control y poder que ella implica es percibida como retroceso y indisciplina, y la ausencia de dotaciones cuantificables en dictados y exposiciones es percibida como estancamiento. No se está preparado para esperar la completación de los ciclos constructivos llevados por los mismos alumnos: se busca una “productividad tangible” de la que dictados, interrogatorios y exámenes crean ilusión (Esté, 1999:242).

De continuar así, la escuela privada investigada tendría muy poco que aportar hacia la formación de una ciudadanía democrática. Una escuela aislada podría ser el caldo de cultivo para la preparación de generaciones descomprometidas con la realidad del país, centradas en sus propios problemas e incapaces para comprender la complejidad de los procesos sociales. Villarroel (2001) identifica estas actitudes en las representaciones políticas de la clase media pesimista y no influyente del país –como la que forma parte de la escuela investigada- que manifiesta “...un evidente desinterés en la política y en la participación. El antipartidismo y el autoritarismo están presentes. La democracia no se asocia ni con el desarrollo económico, ni con la confianza en el Estado, y sí con la seguridad social y la confianza en el sector privado.” (2001:293). El aislamiento de la escuela ayudaría a reforzar estas tendencias, con un saldo desfavorable para el crecimiento democrático de sus alumnos.

En vista de ello, con la finalidad de mejorar su potencial democrático, la escuela privada podría encaminar sus esfuerzos hacia:

- El desarrollo de una gestión participativa por parte de los directivos de la escuela, abierta a proponer instancias de diálogo y participación de todos los miembros de la comunidad escolar.
- La formación del personal docente como líderes sociales, altamente capacitados para el trabajo comunitario, como una manera de fortalecer su perfil como promotores y no sólo ejecutores de proyectos educativos.



- El diseño de una propuesta curricular abierta a los problemas de la comunidad local, que incorpore el diálogo con los vecinos y con las organizaciones comunitarias que rodean la escuela.
- La organización de experiencias de participación de los niños dentro de la vida de la escuela, que colaboren en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades durante el año escolar.
- El fortalecimiento de los espacios de participación y de servicio que los padres y representantes disponen en la comunidad escolar, en diálogo con los directivos y maestros.
- La revisión de las normas de convivencia de la escuela, a la luz de las exigencias de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA), como un proceso a largo plazo encaminado a crear consensos entre directivos, maestros, alumnos, padres y representantes, personal administrativo, obreros y comunidad local, de manera que sirva como estrategia para redefinir colectivamente la misión y visión de la escuela privada frente a los desafíos de la realidad.

En la medida en que las escuelas investigadas tomen conciencia de su propia realidad estarán en capacidad de evaluar su aporte a la formación política de sus alumnos y, así, colaborarán en la construcción de una sociedad verdaderamente democrática, en respuesta a las exigencias de la sociedad. De la articulación entre los sujetos, sus prácticas y sus proyectos dependerá la viabilidad de un proyecto democrático que pide acciones concretas. La utopía aporta un horizonte, pero son las decisiones que tomen como cuerpo social las que impulsarán el desarrollo de la democracia o del autoritarismo en el país.

Referencias bibliográficas:

- CAMARGO, Marina (1995). Etnografía de la adolescencia. En: Gloria Alzate Medina et al. *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*. Bogotá: Fundación FES-COLCIENCIAS. pp. 53-120.
- ESTÉ, Arnaldo (1999). *El aula punitiva. Descripción y características de las actividades en el aula de clases*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- GLASER, Barney (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- PÉREZ CAMPOS, Magaly (1998). *Glosario de Términos de Ciencia Política*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.
- PROVEA (2004). *Situación de los Derechos Humanos en Venezuela. Informe anual Octubre 2003/Septiembre 2004*. Caracas: autor.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (2º ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- TEZANOS, Araceli de (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Ediciones Anthropos.
- VELASCO, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela* (2º ed.) Madrid: Editorial Trotta.



- VILLARROEL, Gladis (2001). *Las representaciones políticas del venezolano. Un estudio sobre culturas políticas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- WILCOX, Kathleen (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Honorio Velasco, F, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (ed.) *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trotta, pp. 95-126.
- ZEMELMAN, Hugo (1992). *Los horizontes de la razón. Tomo I. Dialéctica y apropiación del presente. Las funciones de la totalidad*. Barcelona: Anthropos.
- (1998). *De la Historia a la Política. La experiencia de América Latina* (2º ed.). México: Siglo XXI Editores. Universidad de las Naciones Unidas.

