

La escuela: ¿una caverna? Desafíos ante la formación de auténticas personas

The school: a cave? Challenges to the formation of authentic people

María Esther Álvarez M.*

Universidad de Oriente – Venezuela
mariaestheralvarezm@gmail.com

Israel Barrutia Barreto**

Centro de Altos Estudios Nacionales – Perú
ibarrutia@innovascientific.com

David Julio Martel Zevallos***

Universidad Nacional Hermilio Valdizán – Perú
davidmartelzevallos@hotmail.com

Raúl Alberto Rengifo Lozano****

Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Perú
rrengif@hotmail.com

RESUMEN

Durante el ejercicio de destacar la separación entre la escuela y la comunidad, el recinto escolar se presenta como la caverna platónica: divorciada del mundo que bulle más allá de sus paredes. De allí que se apuesta por el sincero encuentro entre la escuela y comunidad. Ellas deben mirarse, re-conocerse y organizarse en función de sus necesidades. Ambas deben trabajar juntas en pro de la formación integral de los sujetos y del desarrollo y el bienestar del colectivo. Este trabajo es el producto de una investigación documental. A partir del criterio de pertinencia se consideraron diversas fuentes de información las cuales propiciaron la reflexión y la propuesta teórica.

Palabras Clave: Escuela, comunidad, integración.

ABSTRACT

During the exercise of highlighting the separation between the school and the community, the school campus is presented as the platonic cavern: divorced from the world that bustles beyond its walls. Hence, it is committed to the sincere encounter between school and community. They must look at each other, re-know each other and organize themselves according to their needs. Both must work together for the integral formation of the subjects and the development and well-being of the collective. This work is the product of a documentary investigation. Based on the criterion of pertinence, various sources of information were considered, which led to reflection and the theoretical proposal.

Keywords: School, Community, Integration.

*Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Venezuela.

**Doctor en Administración. Centro de Altos Estudios Nacionales, Perú

***Doctor en Administración. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

****Doctor en Política y Sistema Tributario. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Recibido: 05/07/2019 Aceptado: 18/11/2019

La escuela: caverna platónica.

Muchos autores –entre ellos: Pérez Gómez, Pérez Luna, Freire, Uslar Pietri- al momento de subrayar la separación entre la escuela y la comunidad, exhiben a una escuela impasible ante lo que se experimenta y construye del otro lado de sus muros. La escuela es vista como una “entidad artificial alejada de la vida, específicamente configurada para provocar ese tipo de aprendizaje abstracto que no se alcanza en los intercambios de la vida cotidiana” (Pérez Gómez, 2000, p. 254). Ella parece no reconocer la riqueza cultural de los hombres de nuestro pueblo que merece ser escuchada, reflexionada, socializada. La escuela olvida que los hombres tienen una cultura invalorable:

No una cultura libresca, sino una cultura tradicional viva. Tiene técnicas inmemoriales de adaptación a su medio, experiencias defensivas heredadas de una centenaria convivencia con las circunstancias que lo rodean, valores morales y espirituales confundidos con la sustancia misma de su ser y que se expresan en su música, en sus corridos, en su refranero, en su calendario... Vive sobre una tierra determinada, de una faena especial, en una relación de esfuerzo y de consumo característica. Hay un riesgo evidente en destruir todo eso para reemplazarlo por nociones librescas. El proceso de aceleración y activación de la cultura, que es la educación, no puede consistir en la destrucción de esos elementos vitales y básicos, sino en su desarrollo, continuación y superación. Lo contrario es desviar y desarraigar al hombre por medio de una educación falsa y mal concebida (Uslar Pietri, 1982, pp. 13-14).

La escuela confunde educación con la transmisión de conocimientos intrascendentes. “Lo que se aprende en la escuela solo sirve para mantenerse y continuar en el sistema escolar” (Pérez Esclarín, 2000, p. 64). No son conocimientos que resultan para los niños y jóvenes interesantes y relevantes para sus existencias.

Por desgracia, en la escuela, el estudiante se pone en contacto con los conceptos abstractos de las disciplinas de modo sustancialmente abstracto, sin referencia concreta a su utilidad práctica y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde aquellos conceptos adquieren su sentido funcional, como herramientas útiles para comprender la realidad y diseñar propuestas de intervención (Pérez Gómez, 2000, p. 254).

Los contenidos que se transmiten en la escuela por ser “abstractos” tienden a olvidarse fácilmente. Los jóvenes, al terminar el bachillerato, han pasado, por lo menos, diez años de sus vidas sentados en un pupitre recibiendo clases de distintas áreas del saber. Pero, a la hora de interpelar a esos mismos jóvenes, no parecen recordar lo que una vez aprendieron. ¿Cómo justificar esta situación?

El problema es la descontextualización del aprendizaje disciplinar que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana. Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente entendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado (Pérez Gómez, 2000, p. 254).

Esas “herramientas conceptuales” no son significativas para los educandos puesto que se ofrecen de forma fragmentada e impertinente. “De ahí que la mayor parte de lo aprendido, al no tener ninguna utilidad práctica en la vida, se olvida rápidamente” (Pérez Esclarín, 2000, p. 64). Ellas no deberían pasar por las manos de la repetición y la memorización infértil sino por la discusión abierta y el cuestionamiento fecundo. En el entendido que “hay poca vida y menos realidad en la escuela” (Uslar Pietri, 1982, p. 136), esas “herramientas conceptuales” deberían conectarse con los saberes, la historia, las experiencias, los problemas de los niños y jóvenes.

La escuela, desde esta perspectiva, recuerda a la caverna platónica. Los esclavos atados mirando las sombras que se reflejan en la pared, semejan a los alumnos sentados en los pupitres, mirando a la pizarra. Las sombras que los prisioneros observan, sumergidos dentro de un letargo profundo, parecen representar esas clases divorciadas del mundo que está afuera de la escuela, que está afuera de la caverna.

Esta comparación apunta a una escuela arrogante “que se auto legitima a sí misma” (Pérez Esclarín, 2000, p.64), que dice garantizar un conocimiento válido y respetado; no consintiendo dentro del aula los saberes cotidianos por considerarlos banales.

Desigualdad, domesticación y algunas salidas. No. 110. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

Uslar Pietri (1982) marca la diferencia entre la escuela y la anti escuela. Esta última la identifica con el mundo relacional-afectivo que pulula más allá de las paredes del recinto escolar:

La una es el caserón huero, frío, tedioso, donde se va por unas cuantas horas aburridas a oír la monótona lección de los maestros, mientras se piensa en otra cosa y se espera con impaciencia el momento de volver a la calle. La otra, la anti escuela, no tiene casa, está en la calle, en la esquina, en la pandilla, en el cine, en la radio, en la televisión... No tiene horario ni aburridos maestros. Está abierta a toda hora para ofrecer en lugar de tareas de memoria su posibilidad de aventura y su sal de riesgo (p. 135).

Según este planteamiento, es preciso que la escuela se interpele: ¿Por qué los niños y jóvenes se aburren dentro sus propios espacios? ¿Por qué anhelan fervientemente que suene el timbre para salir de allí lo más pronto posible? ¿Cómo hacer para despertar el sentimiento contrario? Que, en vez de celebrar el fin de la clase, se lamenten por ello. Mucho tiene que aprender la escuela de la anti escuela, comenta Uslar Pietri (1982). La escuela debe “ser igualmente vida y experiencia más que lección y tarea. Si el niño entrara en ella sin sentir que ha salido de su existencia ordinaria, sino que continúa para enriquecerla... estaría llenando plenamente los objetivos para los cuales se pretende haberla concebido” (p. 137). Pero, estamos ante una escuela envejecida que le cuesta acercarse a la vida siempre fresca, dinámica y cambiante. Pérez Esclarín (2003) nos muestra la siguiente parábola denominada “La escuela del ayer” donde dibuja a un espacio escolar desconectado de la realidad:

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 aturdido 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 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 (p. 17).

La vida por ser “vida” se apega al movimiento, a la renovación; mientras la escuela quedó estancada, repitiendo los mismos contenidos de siempre sin estrechar lazos con lo que continuamente se va experimentando en las comunidades. Es necesario que la escuela revise sus concepciones y prácticas con el fin de empezar a respetar al sujeto y su mundo, esto es, formarlo para que asuma la vida con responsabilidad y criticidad hacia la acción transformadora. Estamos avizorando una escuela que enseñe a vivir y es que la “escuela que no enseña a vivir a nada enseña. Y no puede enseñar a vivir quien no parte de la vida real y de sus condiciones sino de teorías y nociones abstractas” (Uslar Pietri, 1982, p. 17).

Prácticas que arraigan la separación entre la escuela y la comunidad:

Según Ander-Egg (2005), hay prácticas que promueven la distancia entre la escuela y la comunidad. Entre esas prácticas se encuentran, entre otras, las siguientes:

1.- Se tiende a privilegiar los libros y las clases donde prevalece la voz del docente, “antes que desarrollar un aprendizaje significativo a partir de las experiencias y conocimientos que tiene los mismos alumnos (que no excluyen ni el libro, ni la clase)” (Ander-Egg, 2005, p.34).

2.- Predomina la pedagogía de la respuesta. En la escuela todo parece estar configurado de antemano, hasta las preguntas y las respuestas. Por un lado, las preguntas –que casi siempre son formuladas por el educador- no apuestan por la curiosidad, la imaginación y la reflexión. Y, por otro lado, las respuestas deben estar en sintonía con el saber-docente y lo consagrado en los libros. No hay espacios para la sorpresa, para lo nuevo, para lo otro. En este sentido, Freire y Faundez (2013) señalan:

...existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención... Negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana... El camino más fácil es justamente la pedagogía de la respuesta, porque en él no se arriesga absolutamente nada... (pp. 76-77).

¿Será que la pedagogía de la respuesta es llevada a cabo para proteger al docente de sus miedos, sus inseguridades y vacíos?

Parece que la pedagogía de la respuesta es sinónimo de comodidad. Ella no apuesta por la aventura, por la investigación abierta y sincera, en la que educadores y educandos se hagan preguntas juntos, aprendan juntos, trasciendan el mundo juntos.

Si los educandos, de una manera más o menos permanente, reciben en la escuela respuestas a preguntas que no se hacen, o a problemas que para ellos no son problemas, es por demás evidente «que su educación» tiene poco que ver con sus centros de interés (Ander-Egg, 2005, p. 35).

La pedagogía de la respuesta niega al sujeto, impidiéndole desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo a todas luces liberador; ofreciéndole al docente un sitio confortable materializado en la rutina, la repetición y el “siempre lo mismo”.

3.- La tendencia a presentar a la educación como sinónimo de escolarización. Con esta visión se asume que solo en el espacio escolar el sujeto se forma.

4.- En el proceso de enseñanza y aprendizaje predomina lo cognoscitivo sobre lo afectivo. Por un lado, en la escuela, los sentimientos y las emociones quedan relegados. Y, por otro lado, “la importancia que se otorga a lo intelectual sufre también una distorsión, ya que se basa más en el «memorizar mecánicamente» que en el «razonar» y en el «pensar»” (Ander- Egg, 2005, pp. 37-38).

Apostando por el sincero encuentro entre la escuela y la comunidad:

Se requiere una escuela conectada con la comunidad, con las relaciones cotidianas, las sensibilidades y los conocimientos que se gestan día a día. Una escuela que encare el proceder anquilosado de la pedagogía de la respuesta y empiece a organizarse en función de la pedagogía de la pregunta.

La pregunta es el aliento al diálogo como puente de búsqueda y construcción epistemológica, pero, además, es la expresión del asombro que posibilita tejer discursos desde la diversidad de perspectivas que confluyen y se despliegan en la conversación. La educación es el proceso privilegiado para ese riesgo de nombrar y nombrarse en la brújula de los interrogantes haciendo consciente el camino del conocimiento, y, por ende, de la responsabilidad social que esto implica, y, por consiguiente, de la palabra y la acción de un maestro que encarna este deber y lo asume con entereza ética (Ramírez, 2015, p. 61).

Ramírez (2015), consecuente con el pensamiento freiriano, manifiesta que la pedagogía de la pregunta conlleva a la problematización y a la emancipación del sujeto, puesto que a través de ella éste logra superar la opresión y la negación a la que ha sido sometido. La pregunta representa “acción reflexiva, que denota, además, una actitud de sospecha ante lo establecido” (ob. cit., p. 62). Implica una manifestación insurgente que busca develar el mundo, recuperar el verbo silenciado, la sensibilidad suprimida, los sueños agazapados, la existencia arrinconada. La pedagogía de la pregunta es la opción “creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento” (Freire y Faundez, 2013, p. 76).

Es fundamental concientizar que el hombre se forja junto a los otros y en todos los ámbitos de la sociedad, e incluso en los espacios íntimos reflexivos proporcionados por el silencio y la soledad. Por lo que la escuela debe consolidar el acercamiento entre el hombre y sus semejantes en medio de un clima dialógico-respetuoso con el fin de compartir saberes, interpelar sus mundos y resolver las situaciones que los apesadumbran.

La escuela debe tener como norte formar auténticas personas (Pérez Esclarín, 1994). Una persona será auténtica en la medida que sea crítica, solidaria, tolerante y que busca salidas a sus dificultades. Es una persona que “consigue ser ella misma, que logra desarrollar sus potencialidades y realizar su misión en la vida, capaz de conocerse, valorarse... y entregarse a la gestación de una cultura y una sociedad que garantice y promueva la vida plena de todos” (Pérez Esclarín, 2000, p. 94).

La escuela debe contribuir en la constitución de ese sujeto pleno, reivindicando sus relaciones, su subjetividad. Tarea ésta que engloba el abrirse a su entorno social. Y es que, después de todo, “fuera de la escuela existen muchos ámbitos y medios en donde los niños y adolescentes aprenden: la televisión, internet, la familia, los grupos de referencia y de pertenencia y, en general, por el sólo hecho de vivir en la sociedad” (Ander-Egg, 2005, p. 33).

La escuela debe concientizar que ella es determinante en la transformación de la sociedad, que poco o nada se alcanza sin su real participación. Tampoco la escuela sola representa la panacea a los padecimientos del colectivo. Es crucial la intervención de todos los ciudadanos, de todas las instituciones sociales –incluyendo la familia– en la gran misión transformativa. La escuela y la comunidad no deben concebirse como dos entes aislados. Ambas deben trabajar por un mismo objetivo: el desarrollo y el bienestar colectivo. Escuela y comunidad deben abrir sus puertas para encontrarse, para mirarse, para re-conocerse y organizarse en función de sus necesidades.

No se trata tan sólo de que la vida ingrese en la escuela y de que la escuela prepare para la vida, sino que la escuela, la educación toda, sea parte de la vida y no un momento en que la vida parece ponerse entre paréntesis. El comienzo del camino que podemos iniciar para el logro de ese objetivo, es lograr que educadores y educandos actúen protagónicamente en un proceso educativo inserto en problemas vitales... (Ander-Egg, 2005, pp. 42-43).

Fiel a este sentimiento, Giroux (1998) concibe a las escuelas como esferas públicas democráticas que “centran sus actividades en la indagación crítica y el diálogo significativo... las escuelas se pueden defender como instituciones que proporcionan los conocimientos, habilidades, relaciones sociales y la visión necesarios para educar a ciudadanos capaces de construir una democracia crítica” (p. 280).

Pérez Luna (2015) siguiendo a Giroux, habla de esfera pública alternativa para referirse al vínculo escuela-comunidad, visualizándolo desde un tipo de organización que busca profundizar esa unión que debe ser sólida, indisoluble, en la cual “las formas curriculares con perfiles de alteridad unificarán los problemas de la escuela, de su currículum, con los problemas de la calle” (p. 17). Esto sugiere acceder y compartir los saberes, las experiencias y los problemas de la escuela-comunidad.

La escuela-comunidad, como Esfera Pública Alternativa, se concibe como dimensión pública-

política de inserción social para impulsar la participación, la solidaridad y el diálogo intercultural. Esta propuesta se asume a través de la educación permanente y vincula escuela con vida comunitaria, pues, trascender las paredes de la escuela es impulsar la participación para que se escuche a la comunidad y se identifique la valoración de la cultura popular. En consecuencia, la escuela se hace autónoma en tanto es propiciadora de una dimensión pública-comunitaria que rescata los espacios populares y transversaliza los saberes en los espacios académicos” (Pérez Luna, 2015, p. 105).

Estamos hablando de una escuela que, apuesta por la organización y la investigación comunitaria, por la reivindicación de la sabiduría popular atesorados en todas sus manifestaciones artísticas, en la gastronomía, en la medicina, en el verbo de los habitantes de las comunidades.

Se trataría de una pedagogía cuyos intereses se basarían en la defensa de lo autóctono, reconstrucción de la memoria histórica, defensa de la identidad como proceso multiétnico, desarrollo de la solidaridad social, defensa del ambiente, y la promoción de Proyectos de Investigación Comunitaria que, en el terreno de investigar para desarrollar acciones, contribuye a elevar los niveles de conciencia social. Algunas premisas que se deben considerar para definir una Pedagogía de la Comunidad que sirva de apoyo a la escuela como Esfera Pública podrían ser... una práctica pedagógica basada en la interrelación de los sectores comunitarios con el proceso de aprender la realidad. Para esto, es importante considerar las vivencias, la biografía social y las historias de vida de los sectores populares (ob. cit., pp. 105-106).

El planteamiento de Pérez Luna es una invitación a la escuela para que, viviéndose y haciéndose sentir comunidad, reivindique la sabiduría y la memoria colectiva dentro los procesos de formación. La escuela forma parte de la comunidad. La escuela es comunidad. Y la comunidad debe cumplir su papel formador-transformador, asumiéndose una gran escuela. En la verdadera organización comunitaria, la escuela, la familia, los diversos grupos comunitarios (deportivos, religiosos, culturales, políticos), las empresas públicas y privadas, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) deben promover –en forma mancomunada- procesos investigativos auténticos que conduzcan a la producción de conocimientos y a la solución de sus problemas.

Esto apunta a una “sociedad educadora” en la que “todos sus miembros sean educador y educando al mismo tiempo. Se trata de que todos nos vayamos constituyendo en educadores y educandos, dispuestos a aportar lo que sabemos y somos, dispuestos a cambiar en lo que debemos” (Pérez Esclarín, 2000, p. 130). Es una sociedad que, superando su propia desarticulación, asuma el compromiso de afanarse por la satisfacción comunitaria.

A modo de cierre

La UNESCO (1996), a través del documento “La educación encierra un tesoro”, entiende que, para propiciar el encuentro entre la escuela y la comunidad, es preciso que el colectivo vea a la escuela como un espacio necesario, vital, que valora sus potencialidades y riquezas; un espacio que contribuye a buscar salidas a sus diversas problemáticas.

Es menester además que la colectividad perciba la educación como pertinente en las situaciones de la vida real y que responde a sus necesidades y aspiraciones... De este modo, la comunidad puede cobrar conciencia de las condiciones necesarias para su propio bienestar y su desarrollo (UNESCO, 1996, pp. 139-140).

La escuela debe volver los ojos al hombre de todos los días como una forma de reivindicarlo. Debe desterrar, dentro en sus espacios, esas prácticas mutiladoras que han privilegiado la transmisión de conocimientos desvinculados de la realidad.

Frente a las tendencias que quieren convertir a la educación en un mero medio para domesticar a las nuevas generaciones preparándolas no para transformar la realidad, sino para insertarse o adaptarse a ella, lo que implica aceptar las terribles desigualdades y la inhumanidad e injusticia del mundo en que vivimos, se debe apostar por una educación de calidad que recupere y fomente el potencial transformador de cada persona como sujeto de su historia y de la historia, y optamos por una educación que prepare a las personas, comunidades y naciones, ya no para acomodarse a los cambios, sino para orientarlos a favor de un proyecto de construcción de otro mundo posible (Pérez Esclarín, 2007, p. 205).

La escuela y la comunidad no deben entenderse como islas separadas. Ambas deben, superando su apartamiento infecundo, alcanzar el bienestar colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (2005). Un puente entre la escuela y la vida. Buenos Aires: Espartaco Córdoba.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva. Recuperado de: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Recuperado de: <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faudez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Giroux, H. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Pérez Esclarín, A. (1994). ¿Es posible educar hoy en Venezuela? Caracas: San Pablo.
- Pérez Esclarín, A. (2000). Educar en el tercer milenio. Caracas: San Pablo.
- Pérez Gómez, A. I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- Pérez Esclarín, A. (2003). Educar valores y el valor de educar: parábolas. Caracas: San Pablo.
- Pérez Esclarín, A. (2004). Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad. Caracas: Estudios.
- Pérez Esclarín, A. (2007). Calidad de la educación popular. Educere, (11)37,201-208. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603704.pdf>
- Pérez Luna, E. (2015). La pedagogía que vendrá. Caracas: Trinchera.
- Ramírez A., I. M. (2015). La pregunta: una experiencia pedagógica de liberación. Ciencias Sociales y Educación. 4(7), 53-70. Disponible: <http://revistas.udem.edu.co>.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: UNESCO – Santillana.
- Uslar Pietri., A. (1982). Educar para Venezuela. Madrid: Lisboa.