

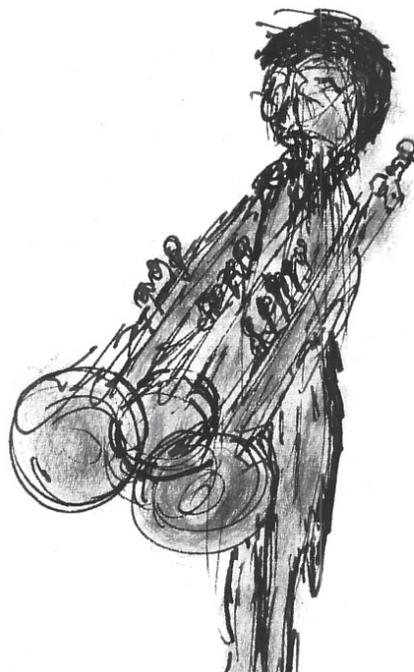
EDUCACIÓN Y LEGISLACIÓN ANTE LOS RETOS DE LIBERTAD. MODERNIDAD Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN VENEZUELA



EDUCATION AND LEGISLATION BEFORE THE FREEDOM CHALLENGES. MODERNITY AND SOCIAL TRANSFORMATION IN VENEZUELA.

INSTRUÇÃO E LEGISLAÇÃO ANTE OS DESAFIOS DA LIBERDADE. MODERNIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM VENEZUELA.

ROMÁN RAMÓN RODRÍGUEZ SALÓN
Universidad de los Andes
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Escuela de Ciencias Políticas
Mérida, estado Mérida,
Venezuela



Fecha de recepción: 11 de enero de 2010
Fecha de revisión: 11 de febrero de 2010
Fecha de aceptación: 04 de junio de 2010

Resumen

El siguiente discurso analiza las potenciales ventajas y algunos referentes de denotación y connotación crítica de la Ley Orgánica de Educación venezolana del 2009 (LOE). Representa una respuesta académica a un debate en el que el sentido común y la opinión pública democrática han pretendido universalidad científica y certeza empírica. En paralelo, es un esfuerzo por desmembrar, en positivo, las ventajas de la LOE 2009, y de señalar algunos correctivos necesarios a efectos de construir los fundamentos y principios sobre los cuales se construirían sus reglamentos de instrumentación de referida Ley, al trasluz del estatus y los requerimientos contemporáneos de la Educación y la sociedad venezolanas.

Palabras clave: Ley Orgánica de Educación 2009, espacio abierto, pluralidad, pedagogía, ciencia, academia.

Abstract

The following speech analyzes the potential advantages and some referring of denotación and critical connotation of the Statutory law of Venezuelan Education of the 2009 (LOE). It represents an academic answer a debate in which the common sense and the democratic public opinion have tried scientific universalidad and empirical certainty. In parallel, it is a effort to dismantle, in positive, the advantages of LOE 2009, and to indicate some corrective necessary ones with the object of constructing to the foundations and principles on which their regulations of instrumentation of referred Law would be constructed, to trasluz of estatus and the contemporary requirements of the Venezuelan Education and the society.

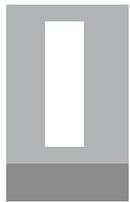
Keywords: Statutory law of Education 2009, Opened Space, Plurality, Pedagogía, Science, Academy.

Resumo

O seguinte discurso analisa as vantagens potenciais e algum consultar do denotación e o connotation crítico da lei estatutária da instrução Venezuelan do 2009 (LOE). Representa uma resposta acadêmica um debate em que o sentido comum e a opinião pública democrática tentaram o universalidad científico e a certeza empírica. Na paralela, é um esforço desmontar, no positivo, as vantagens de LOE 2009, e indicar alguns necessários corretivos com o objeto de construir às fundações e aos princípios em que seus regulamentos da instrumentação da lei consultada seriam construídos, ao trasluz do estatus e às exigências contemporary da instrução Venezuelan e da sociedade.

Palavras chave: Lei estatutária da instrução 2009, espaço aberto, Plurality, Pedagogia, ciência, Academy.

1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN VENEZOLANA 2009.



La reflexión sobre los principios ilustrados de la educación moderna transversaliza a la esfera pública democrática nacional. El binomio gobierno/oposición tiende a monopolizar el debate, las universidades y los intelectuales tienden a ser desplazados y la problemática de un sistema educativo en plena modernización tiende a ser marginada a beneficio del inventario de posiciones ideológicas tan encontradas como, en buena parte, desatinadas para conseguir los objetivos que, legítimamente, se pretenden.

La ciencia, la filosofía y la literatura no pueden mantener silencio ante la entrada en vigencia de una ‘nueva’ Ley Orgánica de Educación; las líneas que a continuación se presentan plantean como objetivo principal la discusión de los referentes de ‘progreso’ comparativo de esta ‘nueva Ley’ entendiendo por tal (progreso) aquella concepción que redefine las líneas maestras de cambio y transformación del sistema educativo a beneficio de dar respuesta a tres de los problemas concretos más importantes de la Educación contemporánea:

- i) La estrechez de las ciencias sociales, la filosofía, la literatura y de las ciencias exactas respecto a sus objetos de estudio, el hombre y la naturaleza (universo);
- ii) La transformación social y el entendimiento de los procesos de modernización en dirección a una adaptación a su subjetividad o a una diferenciación o distanciamiento de ella;

- iii) La salida de una culpable minoría de edad intelectual que afecta a una buena parte de los miembros de la sociedad venezolana y al cumplimiento de sus responsabilidades con el desarrollo integral de la sociedad y con el desarrollo de sus libertades individuales.

Desde Montesquieu y su *Espíritu de las Leyes* (1788), la educación moderna ha sido criticada por la diferenciación profunda que existe entre los distintos sistemas de socialización de valores, medios aceptados y fines individuales y colectivos destinados a conservar niveles de integración y cohesión social suficientes. Los sistemas de comunicación entre la estructura familiar, las instituciones de educación formal y la infraestructura societal de interacción fundada en la cultura son oblicuos y carecen en nuestra contemporaneidad de alguna linealidad o contenido sustancial que se presente como punto de referencia de la intersubjetividad sobre la cual se materializa la validez de las normas que regulan la educación para la libertad y para el desarrollo integral de nuestros sistemas de sociedad.

Estas diferencias y distancialidades, en principio, no son regulables jurídica o políticamente, aunque sí pueden ser amortiguadas por una ‘correcta y eficiente’ política legislativa: la estructura liberal de nuestras sociedades tardo capitalistas denuncia esquemas diferenciales que asignan contenidos valorativos específicos disímiles a través de los cuales cada una de las estructuras de enseñanza y educación de valores básicos concreta sus funciones manifiestas y latentes, en el sentido que a dichas funciones otorga el sociólogo R. Merton (Merton, 2002: 92-160). ¿Qué hacer ante tal situación? ¿Existe legitimidad en un programa legislativo que pretenda construir una linealidad suficiente en medio de estas diferencialidades? Son interrogantes que se pretenderá contestar a continuación.

En su articulación tardo moderna, el discurso político y público literario contemporáneo ha vuelto a diseñar una arquitectura de argumentaciones de extremos opuestos. La descripción de los parámetros de racionalidad de fines y medios de la Ley Orgánica de Educación del 2009, que debe ser inherente a los parámetros de cientificidad de los discursos académicos e intelectuales, queda desplazada por la búsqueda de una huera convictividad (más psicológico-emotiva e ideológica que racional) que, por un lado y desde una mirada, legitime o, por otro lado y desde otra mirada, deslegitime a los contenidos de la Ley. Si bien, la diferencia es parte de la pluralidad de las sociedades contemporáneas, tal pluralidad no debe inscribirse *per se*, en atención a una Ley que regulará el sistema educacional del sistema de sociedad, sobre formas de pensar en términos de oposiciones extremas, sobre todo cuando dicho extremismo no resulta, como en nuestro ámbito, acom-

pañado de profundas sustancialidades diferenciativas en la cosmovisión de los modelos educativos, pues ello sólo representaría el espejo de las ausencias de reflexión que en la estructuración de los discursos puedan presentarse.

La educación está sometida a múltiples críticas y pasiones contradictorias: desde la ilustración, la educación ha sido llamada a crear las condiciones de trascendencia para la libertad, la lucha contra la ignorancia (que se inscribe en la filosofía libertaria de nuestros propios valores culturales de emancipación e independencia) ha sido una deuda enorme que los proyectos legislativos y las políticas del Estado no han logrado saldar, ni en Venezuela ni en América Latina. Las diferencias entre estructuras de formación de valores y estructuras de socialización formales se agravan en la medida en que las deudas respecto a las condiciones de superación de la ignorancia legitiman una transferencia del peso específico de los recursos y procesos de educación desde las instituciones formales hacia las estructuras de educación y socialización alternativas: familia, mercado, medios de comunicación, Internet, industria cultural.

Los puntos de vista extremos, esto es, los extremismos anteriormente apuntados, aparecen como referentes de desplazamiento de las preocupaciones verdaderas. Los tres problemas apuntados al inicio como los principales a resolver no son atendidos en los discursos. Las nuevas generaciones quedan al margen de la enseñanza de los valores históricos a beneficio de un cambio social ‘necesario’, el progreso se observa como algo ajeno a la realidad, la escuela no transmite los valores del pasado para construir el futuro y los procesos pedagógicos se ensombrecen en la diferencialidad de las fuentes de información y conocimiento. El quehacer de la escuela se sustantiviza con la contingencia, la pérdida de sentido (ambivalencia) se hace presente y, a pesar de ello, el discurso público sigue en sus posiciones extremas: la universidad no guarda silencio, pero el coro de sus voces mayoritarias, al tiempo que no admiten, por desatinada, que la capacidad vinculatoria resulte legitimada con un ¡aceptad, callad y obedeced! revelan que en dicha inadmisión aciertan más por el azar que por la razón.

Así, el resultado predecible en parte apunta a que la necesidad de objetivación queda como una tarea pendiente en la capacidad cognitiva de comprensión aprehensión por su clase dirigente: en un extremo, por incapacidad desvelada (por sus acciones) o solapada (por sus omisiones) respecto a la posibilidad de ensayar proyectos de diferente signo al que goza del apoyo de la mayoría; y en otro extremo, por la infeliz –y lamentable– distorsión entre medios y fines, que da como resultado el librito de panfleto que pretende instrumentar fines tan elevados y deseables como merecedores de promoción e impulso por medios

que, realmente, puedan guardar relación de correspondencia con los mismos.

Las posiciones opuestas, ideológicas y sociales, suponen conflictos en contextos de cambio y transición, en los cuales las racionalidades son desustantivadas porque, al igual que en gran parte de las democracias occidentales donde apela con radicalidad al principio de mayoría, las convicciones y los Juicios de estas tienden a imponerse a los Juicios de la razón práctica. Los procesos de racionalización y desencantamiento a los cuales se adapta la sociedad venezolana, o de los cuales pretende marcar distancia, suponen cambios profundos en una estructura con reminiscencias del antiguo régimen. Estos cambios se reflejan intelectualmente en controversias, pero las discusiones científicas no pueden seguir las líneas marcadas por el debate público, porque su objeto debe ser muy otro: primero, indagar las causas de los conflictos que existen en el contexto educacional en que se inscribe la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación, y, después, en lugar de seguir ciegamente la demanda de las partes públicas, indicar un plan de operaciones, procediendo a un nivel más profundo y más comprensivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes (binomio gobierno/oposición).

El aspecto novedoso de la LOE de 2009, conlleva un inherente problema de constitución dentro del cual, a su vez, subyace su virtualidad: significa introducir un nuevo orden de concepciones y organizaciones que lleven a nuevos modos de acción pedagógicos e investigativos; en definitiva, a nuevos marcos y contenidos comunicacionales entre la escuela y la sociedad. Esto presupone que la dirección de la escuela, basada en un nuevo orden de concepciones, es mucho más difícil que la organización de un sistema educativo que sigue los caminos convencionalmente seguidos hasta ahora.

Así, la crítica se dirige hacia la deconstrucción de todo viso que impulse a seguir ismos como principios vertebradores de la educación venezolana. Generalmente un cambio legislativo para la educación, adaptado a la necesidad existente de un nuevo orden social, impulsa transformaciones internas en la educación tendentes a fundamentar los procesos de legitimación y validación de la LOE en términos de algún (o varios) ismo(s) sobre la educación (Estado rector, Estado pedagogo, educación cívica, responsabilidad educativa). A tal tendencialidad, se ha de responder desde la perspectiva de John Dewey: “cualquier cambio [o política legislativa] pensado, instrumentado y evaluado en forma de ismo, llega a verse tan envuelto en la reacción contra otros ismos que al final es dominado involuntariamente por ellos. Porque [tal política legislativa y] tales cambios, forman sus principios por reacción a estos ismos, en lugar de hacerlo por una visión compren-

sivamente constructiva de las necesidades, problemas y requerimientos educacionales actuales” (Dewey, 1968; 9).

Una reflexión inicial comienza a gestarse. La educación y las políticas legislativas de educación ya concretadas y las que están en proceso de decretarse han de observar la problematicidad que subyace en la finalidad social y política de que tanto la Escuela en particular como el resto del sistema educativo en general sean instituciones esenciales de y para cualquier otra de la organización social: debe superarse el mercantilismo axial del mercado; resulta necesaria una educación universal y multicultural que combata las fricciones y posiciones extremas enfrentadas en la esfera pública democrática; la labor cotidiana ha de ser transformada en trabajo productivo diversificado; la Acción fundada en la veracidad científica y en los fines de libertad ha de constituir el objetivo de toda educación.

Por estos derroteros, un programa discursivo que se pretenda como instrumentación de la reflexión práctica sobre el contenido de una política legislativa educacional ha de atender, así, a tres de los contenidos objetuales que definen esa problematicidad de la educación para el cambio, es decir, que determinan el contenido jurídico y político vinculante de los procesos a los que se induce el sistema educativo para que construya universalmente la norma del propio presente de nuestra cultura.

2. ESTRECHEZ DE LAS CIENCIAS DE LA CULTURA, LAS LETRAS Y LA CIENCIA DE LA NATURALEZA.

Hace ya un siglo, Wilhelm Dilthey exponía la doble problemática de la evolución diferencial de las ciencias modernas: por un lado, el sentido de especialización genera una separación de los ámbitos estructurales y no-estructurales del mundo-de-la-vida, pues en la medida en que dichos ámbitos se ven permeados por las filosofías de la ciencia racionalizadora la diferenciación y la especialización se convierten en su propio sentido de integración práctica; por otro lado, la creciente sobre-especialización hace que nuestras disciplinas científicas “padezcan el mismo defecto, el de ser demasiado estrechas respecto al objeto de estudio que tratan de explicar” (Dilthey, 1944; 14).

Al asumir como pretensión re-comunicar a la escuela y a la academia con la sociedad, el sistema educativo debe asumir, primeramente, la solución a los problemas que enfrentan las formas de estructuración internas de las ciencias básicas y avanzadas que son impartidas en las aulas de clase de las instituciones formales de educación. Estos problemas, denominados problemas fundantes, pueden sintetizarse en tres principales: *i) La construcción de Escuelas de pensamiento dentro de la academia y de las escuelas básicas nacionales; ii) El incentivo a la univer-*

salidad y universalización de los sistemas pedagógicos dentro de una linealidad de fines y medios de socialización; iii) La reconstitución del humanismo como valor supremo del ordenamiento educacional.

i) La promoción de diseños curriculares para el sistema educativo nacional ha sido una de las constantes preocupaciones de las políticas públicas y legislativas en Venezuela. Lo que no ha supuesto ninguna de estas instrumentaciones de la política es el contenido filosófico de traducción, importación o construcción de un fundamento principal de la pedagogía y de los fines de la pedagogía. Se ha pretendido diseñar un currículo básico, diversificado y de educación superior sin definir las líneas maestras de nuestra educación, y el resultado ha sido, sin duda, la presencia de la diferencialidad inter-sistemas de socialización dentro del propio sistema educativo, porque al no definirse ninguna línea maestra, las líneas derivadas ocupan su lugar y crean una pérdida de sentido comunicacional en términos de fines y medios pedagógicos dentro del sistema educativo.

En tal sentido, las leyes y reglamentos que vienen a definir la normativa de las concreciones fácticas de las líneas maestras del sistema educativo, fundadas en el artículos 1 y 3 de la LOE, han de atender a dos presupuestos teóricos fundamentales: **por un lado**, si bien el sistema educativo se funda en los principios constitucionales, valores éticos y humanistas, en la búsqueda de la transformación social, etc., **por otro lado**, la estructura normativa de estos principios debe ser pluralista y multiculturalista partiendo de las propias necesidades de nuestra sociedad. Es aquí donde son requeridas (y llamadas) las escuelas de pensamiento educativo nacionales, porque en la medida en que el pluralismo y el multiculturalismo deban, como acertadamente propone la LOE, imbricarse en la estructura normativa de la educación, ello será exitoso si y sólo si se parte de una filosofía primigenia, genético-cultural que la reciba y la adapte a los fines-medios propios de nuestra cultura, esto es, siempre partiendo de nuestros propios elementos de cohesión social, valores y principios, y no desde la mera pluralidad en sí y para sí, porque resultaría tan desatinado como intraducible a los espacios históricos venezolanos. En definitiva, ha de ser una escuela de pensamiento de tecnologías de la educación y de la pedagogía, pero tecnologías aplicativas a los referentes estructurales de nuestra cultura y a los elementos de estructuración, integración y cohesión social que refuerzan el sentido de nuestros esquemas de roles y normas sistémicos.

Al respecto, un acierto normativo en la capacidad vinculativa de las instituciones administrativas del Estado se presenta en la LOE 2009: el Artículo 5, en que la figura del Estado Docente se presenta como la estructura garantista de las preocupaciones educacionales del Estado social y demo-

crático de Derecho, representa el esquema de validación de la estrecha relación entre responsabilidad pública y creación de las condiciones para la construcción de las Escuelas de tecnología educacional. Ello no obstante, a los efectos de su instrumentación y dicho a modo de ilustración y alerta delimitadora del conjunto de competencias que de dicha configuración normativa deviene, por una parte tal capacidad vinculativa no sólo debe estar encargada –con vocación preconfigurada– a los fines de incentivos de investigación y tecnología educacional propia de nuestra cultura, sino que además debe respetar el principio de la autonomía de las instituciones científicas, esta autonomía tiene sentido y pertinencia en su instrumentación sí y sólo si garantiza, a su vez, el cumplimiento y operatividad material de las garantías de científicidad de la comunidad intelectual y, al tiempo, el cumplimiento de las responsabilidades sociales que son inherentes a su función, tanto en lo atinente a la socialización del conocimiento como en lo tocante a la capacidad estratégica para, con sus aportes, contribuir con la necesaria transformación de la sociedad.

Desde tal punto de vista, la construcción de escuelas de tecnología educacional permite que, ante la siempre posible y potencial imposición jurídica y política se presente un equilibrio de fuerzas originales e individuales; que a la disciplina externa, necesaria en su debida proporción, intensidad y pertinencia competencial, se oponga una actividad científica libre; al aprehender y comprender desde textos propios y de otras geografías, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de conocimientos de fuentes dispersas o de unívocas fuentes se oponga la adquisición de destrezas teóricas y prácticas entendidas como medios para alcanzar fines vitales de la sociedad y para la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente. Así, el Estado Docente quedará limitado en sus tendencias históricas (megalómanas) por la libertad del pensamiento, por la vinculación de los valores, por la avidez de la veracidad y el conocimiento científico y por la búsqueda de una educación para la libertad y el desarrollo integral de nuestra sociedad, dando lugar a un contexto adecuadamente delimitado, en el que pueden competir las distintas tendencias ideológicas y políticas respecto a la cuestión educativa.

ii) *El incentivo a la universalidad y universalización de los sistemas pedagógicos dentro de una linealidad de fines y medios de socialización.* El segundo frente problemático en que la ciencia debe combatir se refiere a los problemas generados por la oblicuidad y diferencialidad interna de las instituciones y niveles del sistema educacional. En este sentido, instrumentar el párrafo ‘g’ del aparte ‘1’ Artículo 6 de la LOE 2009, destinado a disminuir el impacto de la oblicuidad y diferencialidad inter-sistémicas de socialización (familia, escuela, comunidad), debe partir del principio de aprehender y comprender la propia diferencialidad inter-niveles del sistema educativo.

En este punto, los valores y principios, que acertadamente se proyectan en la LOE con contenidos normativos abstractos y, por tanto, ordenadores e informadores, han de concretarse en las consecuencias de su aplicación, que a su vez es guiada en su instrumentalidad por dichos principios. Valores como transformación social, ético humanistas, respeto a los principios constitucionales, responsabilidad social, tolerancia, pluriculturalidad, educación laica, multiculturalidad, educación plurilingüe representan instrumentos de delimitación positiva a partir de los cuales los contenidos curriculares y las prácticas de pedagogía puedan ser encauzados hacia fines comunes desde aportes diversos.

De la correspondencia con dichos fines y valores mediante una instrumentación adecuada de los principios expuestos en la LOE (cuestión que requiere de un conjunto de normas reglamentarias para su implementación) se obtiene como resultado concreto una comunidad plural y abierta, con objetivos unidireccionados a la libertad del hombre y al cambio social, al tiempo que con una estructura de intersubjetividad acorde con tal libertad.

En esta construcción de normas reglamentarias, la libertad académica garantizada por el Artículo 36 de la LOE 2009 debe suponer la preeminencia de la ciencia y de la racionalidad práctica tecnológica sobre los principios de la democracia y de la participación y protagonismo democrático, lo que no implica negación de estos principios sino, antes bien, su ubicación en el cauce que corresponde a fin de ordenar la educación universitaria en correspondencia con la dinámica de fines que, por definición constitutiva, le han de ser asignados. Esto porque, sólo una evaluación crítica de las diferencias internas del sistema educativo nacional, realizada por los institutos y escuelas de tecnología educacional y por peritos suficientemente capacitados al tiempo que seleccionados según la cosmovisión e ideología preferida, tan inevitable como en principio indispensable, permitiría reconocer los problemas posibles y ofrecer como respuesta a los mismos contenidos científicos y tecnológicos ajustados a los fines y valores de la Educación, para que, aunque no siendo valores y fines unívocos, por respeto a los principios de tolerancia y pluralidad, desde aportes diversos –pero responsables y continuos– se coloquen los referidos aportes como principios rectores a la educación para la libertad y para el desarrollo integral de la nación.

En esto, la referencia al párrafo ‘e’ aparte ‘3’ Artículo 6 de la LOE 2009 debe ser concisa, específica y explícita: un nuevo modelo de escuela, entendido como espacio abierto, *deber ser*, según su axiología, determinante *desde y para (pero no delimitado exclusivamente a)* los fines de producción y desarrollo endógeno. Desde tal perspectiva, resulta legítimo, válido y necesario partir de tal endogenismo

para concretar un modelo de educación integral en el que, el principio de progresividad iniciado por el desarrollo interno de ciertas estructuras de la sociedad venezolana impulse programas de cambio y transformación que permitan su desarrollo integral. Y, desde tal concepción, la comprensión de espacio abierto es vital porque a tal concepción es inherente la capacidad de captación de los aportes bien diferenciales de los miembros del sistema educacional y de las comunicaciones de este sistema con los demás sub-sistemas de acción de la sociedad, que no necesariamente están ajustados en sus procesos de selección decisión a los modelos (y en esto se refleja su pluralidad) de desarrollo endógeno (o a una sola mirada de tales modelos) y que, desde perspectivas bien diferentes, podrían aportar elementos concretos al éxito de tales modelos de desarrollo.

iii) *La reconstitución del humanismo como valor supremo del ordenamiento educacional.* Una de las características del advenimiento de la sociedad post-industrial es la irrupción del sentido cultural de una sociedad estructurada con base en la constitución de los vínculos débiles intersubjetivos (*Granovetter, 1973*). Nuestra sociedad, así como las demás sociedades de capitalismo tardío, han sido impregnadas por el racionalismo técnico-instrumental propio de la modernidad del que resulta un mundo desencantado. En la medida en que ese proceso comienza, como de hecho lo está haciendo, a mediar como esquema autónomo de roles y normas sociales, en esa medida la inmediatez de los vínculos, la ocupación del tiempo libre, la vinculación sólida intersubjetiva cede espacio al conjunto de nuevas acciones, motivaciones y funciones objetivas de la sociedad, que restan quantum de aplicabilidad temporal y convictiva a aquellas acciones prácticas intersubjetivas de vinculación de intereses, convicciones, medios y valores sociales. El resultado de esto es la apropiación de las prácticas ‘objetivas’ del tiempo y los esfuerzos convictivos de los miembros de la sociedad, en definitiva, la irrupción de vínculos intersubjetivos mediados por el cálculo, la racionalidad de costes-beneficios y pretensión de éxito y acumulación.

Frente a esta realidad, las actividades vinculativas del Estado y de las instituciones del sistema educacional que se funden sobre valores éticos humanistas para la transformación social (Artículo 1 LOE 2009), junto con el respeto a la diversidad, la tolerancia y la crítica inscritas en el Artículo 6 de la LOE 2009, representan una respuesta ante la necesaria adaptación correccional de nuestro sentido cultural (y estamos a tiempo de hacerlo) a los procesos de modernización y de globalización que coaccionan a las estructuras culturales nacionales en el presente temporal. Para instrumentar tales valores humanistas, tanto las normas reglamentarias de desarrollo legislativo como las decisiones políticas de aplicación e implementación deben partir de un principio antidogmático: que todo valor y toda

práctica guiada por el valor ético humanista deben basarse en el examen crítico de sus propios principios básicos.

Así, en su vocación instrumental de mecanismo de cohesión e integración social, la LOE 2009 al implementar, luego de saldar las deudas de disminución de las diferencialidades internas de los niveles educacionales y externas entre los sistemas de socialización primarios, el valor ético humanista hace volver a la educación a su razón de ser histórica: el hombre, sus relaciones intersubjetivas y sus relaciones externas con el mundo-de-la-vida social. Un instrumento de ‘nuevas formas’ de cohesión e integración social a partir de entender, desde la perspectiva kantiana, al hombre como un fin en sí mismo y no como un medio instrumental de fines superiores, aunque estos sean pedagógicos y científicos.

A esto es necesario agregar la lucha contra la estrechez de las ciencias especializadas respecto a sus objetos de estudio: el hombre y el universo. “Si es verdad que la investigación científica es cada vez menos concebible en las sociedad contemporánea sin un grado elevado de especialización, la contrapartida natural y necesaria de esta evolución es el recurso a una cooperación interdisciplinaria estrecha. Una cooperación que viene exigida, en primer lugar, por la renovación de las condiciones intelectuales del trabajo científico de nuestra época: todo contribuye a hacer saltar los tabiques heredados de una edad del saber ya superada; dentro de cada disciplina, se impone la necesidad de recurrir a las hipótesis, a los métodos, a los esquemas de intelección, a los resultados de las disciplinas vecinas, e incluso de aquellas que todavía ayer se consideraban eran más lejanas y extrañas” (*Maheu, 1976; 19*).

La academia debe estructurarse, en este sentido, como una educación abierta a todas las corrientes del pensamiento, pero también y además, fundada sobre la comunicación de las disciplinas cuyo capital intelectual diseña dicho pensamiento. Inter-disciplinarietà, trans-disciplinarietà se convierten en el lema del Arte de los Traspasos y las Subversiones (en reconocimiento a la trayectoria conceptual de Albert O. Hirschmann). Sin embargo, tal Arte epistemológica no requiere sólo de una educación abierta (Artículo 14 LOE 2009) o de un sistema educacional concebido como espacio abierto a la producción científica, ello es resultado o proceso paralelo a la inter y transdisciplinarietà. El presupuesto básico es la organización interna del currículum escolar con miras a cerrar las diferencialidades extremas internas que hoy se presentan. Porque, principalmente, no es posible traspasar fronteras disciplinarias, y menos integrarlas, cuando el contenido conceptual, metodológico y epistémico de estas, en el sentido de unas disciplinas que atienden a nuestro propio sentido cultural y al contexto de naturaleza que nos rodea, es aún inmaduro.

Resulta difícil ser inter y transdisciplinarios en un contexto de disciplinas científicas cuyos contenidos paradigmáticos están incompletamente contruidos. En nuestro medio, la arquitectura dual de las ciencias nomotéticas y de las ciencias sociales es tan simple como necesaria a los efectos de cumplir con los requerimientos de cientificidad de comunidad intelectual: por un lado, el corpus teórico, metodológico y epistemológico ha de pretender universalidad; por otro lado, los referentes de compromiso, aplicabilidad, conversión tecnológica y utilidad deben poseer un mínimo evaluativo de eficacia.

En correspondencia en lo que antecede, nuestras disciplinas científicas, con excepciones de las aplicativas a la industria petrolera, carecen de paradigmas propios, de escuelas teóricas dentro de las instituciones académicas y carecen de aplicabilidad en la solución de problemas reales o en la ejecución de decisiones y proyectos a la solución de estos problemas. En su instrumentación, las garantías a las libertades académicas (Artículo 36 LOE 2009), las condiciones de estabilidad en el ejercicio docente (Artículo 41), la concepción de espacio abierto para la producción científica (Artículo 6) y las garantías de responsabilidad del Estado Docente (Artículo 5 LOE 2009) deben contribuir a la creación de las condiciones para echar a andar todo el andamiaje tecnológico y epistemológico a partir del cual construir nuestro propio paradigma de las disciplinas científicas, esto es, nuestro propio capital intelectual, que, si bien importe y adapte los contenidos paradigmáticos de la ciencia normal (Thomas Kuhn) también se forme y obtenga resultados de la idea según la cual existe una estrecha, productiva y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación (John Dewey -1968-).

En esto, los contenidos normativos del Artículo 20 LOE 2009 juegan un papel fundamental, en los términos de que sea instrumentada una concepción de comunidad educativa a partir de los referentes académicos de competencia y eficacia científica con base en los cuales dicha comunidad será integrada en la sociedad desde su inherente identidad académica, en una dialéctica de pretensiones de objetivación científica del mundo-de-la-vida, demandas sociales de objetivación y programas de estudio e investigación socialmente producidos.

3.- EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD DEL PENSAMIENTO

La expresión ‘la Libertad y la Emancipación’ aparecido en las líneas del encabezamiento del Artículo 3 LOE 2009 representa (o ha de hacerlo) el contenido objetivo de los fines ilustrados de la educación moderna. Desde Kant, la ilustración educativa representa una ‘oportunidad’ para el hombre de salir de su condición de oscurantismo inte-

lectual: “ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse del suyo sin la guía de otro. *Sapere Aude ¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento!* Tal es el lema de la ilustración” (Kant, 1999; 63).

Nuestro propio siglo de las luces no ha aparecido en el horizonte de la historia. Nuestras ciencias no cuentan, como lo hacen las academias francesas, con un grupo de inmortales sabios que guían el destino de la República Científica. A diferencia de Inglaterra nuestras universidades son de reciente conformación y nuestro sistema educacional público, gratuito e igualitario, sólo tiene un siglo de existencia real. En comparación con la Alemania intelectual, nos falta un siglo de idealismo. Pero ello no es cuestión de amedrentamiento ni coacción de nuestro pensamiento, porque la conciencia histórica de esas sociedades hoy presencia los problemas que el uso errado, en sentido roussoniano, han hecho los hombres de acción que las dirigen.

Esta condición de inconsistencia del reconocimiento pleno de los aportes de nuestra ciencia debe ser doblemente aprovechable en la instrumentalización del epígrafe antes presentado: por un lado, la ciencia ha de servir a los fines de la libertad, la función profesionalizadora del sistema educacional, inscrita en el Artículo 32 LOE 2009, debe construir sistemas de comunicación con las pretensiones de cambio social en dirección a la creación de un hombre ‘nuevo’ (siguiendo los presupuestos del hombre moderno reñido con un pasado que le condena) libre y emancipado de las cadenas de la ignorancia y de la utilidad inmediata.

Debe entenderse que “la libertad positiva no aumenta necesariamente en la misma medida en que desaparece la falta de libertad” (Horkheimer, 1976; 14). En su instrumentación, la creación de condiciones de libertad no debe ser sinónimo, aunque sí condición, de eliminación de las trabas al desarrollo de las libertades, pues en términos de reciprocidad, una libertad irresponsable sólo es una libertad inmediata y útil a los intereses más pueriles de la sociedad. “La abundancia de los bienes y servicios ofrecidos [por el sistema educativo] si bien condiciona el afán, científicamente estimulado, de ascender lo más deprisa posible y de participar lo más posible” (Horkheimer, 1976; 15), en los procesos de estructuración social, la ausencia de fines éticos que contribuyan a la integración de una sociedad más justa genera la tendencia marcada a que se apague el brillo de la libertad que dentro de la academia asomaba en el horizonte. Se abre con ello distancia entre la teoría y la praxis, el conocimiento socialmente producido tiende a mantener el estatus de desigualdades sociales que

afectan el disfrute de los derechos reconocidos a iguales libertades, al tiempo que no discute sobre los principios de las ciencias ni sobre los principios y consecuencias de la sociedad. La praxis institucional busca la estabilidad a cualquier costo, y en medio de teoría y praxis, la práctica del sistema educativo se pierde entre la conservación del estatus quo y las respuestas a las necesidades de objetivación y justicia que desde la sociedad provienen.

La emancipación y la libertad que busca la educación formal, no debe confundirse con “la propia bienaventuranza, sino que [esa libertad] se cifra en la conciencia de contribuir, aunque sea en proporción infinitamente mínima, a asegurar el orden que permita a todos los individuos, y no sólo a los de su propio país, gozar un día de toda la libertad que sea compatible con la libertad de los demás” (Horkheimer, 1976; 19). Instrumentarla en este sentido, representa un arduo trabajo, imprescindible en sí mismo por orden de la novísima Constitución, toda vez que según ella (*ex artículo 3*) la educación, junto con el trabajo constituye “*los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines*” de iguales libertades.

4.- LA RESPUESTA A LA SUBJETIVIDAD DE LA MODERNIDAD

La ausencia genética de un siglo de las luces en nuestro medio afecta a las reificaciones del sistema educacional contemporáneo. Mientras las sociedades de capitalismo avanzado de-construyen los modelos de mediación burocrática de la intersubjetividad social, cuyas consecuencias desplazaron a las luchas por las libertades reales (siguiendo a R. Aron), nuestra sociedad pretende construir un sistema educacional que sea instrumento de mediación entre la cultura y el sistema de roles y normas de la acción social en el país. Y en ello deben reparar las interpretaciones de los epígrafes sobre responsabilidad social, integración social, evaluación social y democrática del sistema educacional previsto en la LOE, porque de tal carácter mediador depende, en buena medida, **bien** la construcción de una educación dirigida hacia la cosificación de una sociedad que sólo requiera, para mantener esclava a la libertad, seguir –por así decirlo– produciendo ‘cañones y mantequilla’ (para hacer referencia al adagio de H. Marcuse), o, **bien** la construcción de una sociedad cuyo sentido subjetivo moderno sea la búsqueda, la lucha y el sacrificio histórico (sudor y sangre) por la libertad real, más allá de las libertades formales.

Dar respuesta a los principios y demandas de responsabilidad es, así observado, ofrecer solución a la construcción de nuestra propia y particular modernidad. La ambivalencia, entendida como pérdida de sentido, que ha permitido la diferencialidad entre estructuras de socialización y entre niveles de formación educativa, debe ser

combatida no por la linealidad de un pensamiento único o unívoco ni, menos, por la sola y exclusiva asignatividad de las responsabilidades educacionales, sin perder de mira el peligro, siempre subyacente, de la repetitividad de las demandas de responsabilidad del sistema de educación formal, al tiempo de acusar recibo del carácter propio y específico de la modernidad, esto es, la individualidad del ser, la instrumentalización del saber en tecnología, la transparencia filosófica de la sociedad y la responsabilidad aplicativa de la ciencia. Resulta difícil, pues, cualquier interpretación unívoca o única de responsabilidad, o cualquier carga de sobre-asignatividad autoritativa de dicha responsabilidad, al menos no exclusivamente, y ello –allende las pretensiones de alcance legislativo, jurídico y político de la LOE– por imposibilidad teórica y práctica.

Así, queda mucho por hacer en la instrumentación de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009). Los extremos interpretativos subyacentes a las polarizaciones políticas propias y específicas de nuestro momento histórico, uno que lleva a la univocidad, otro que lleva a la contradicción sin crítica ni razón, no deben y no pueden racionalmente concretar dicha instrumentación, de ahí la necesidad de deconstrucción y reconstrucción a la que actualmente asistimos, sólo que, en el primer extremo con otros acompañantes metodológicos que real y efectivamente correspondan con la lógica –acertada– de fines y valores supremos recogidos en la LOE, tanto en el discurso de justificación como en el nivel de la instrumentación, y en el segundo extremo, todavía más infeliz y lamentable, con la necesaria comprensión y aprehensión del tempus histórico, al tiempo de acompañarse con el ejercicio de reflexión, crítica y razón del cual surja el perfil identitario aún ausente en toda la polarización opositora.

Queda de parte del debate, al que aquí se pretende contribuir, la responsabilidad de echar a andar el andamiaje tecnológico de la educación a partir del cual el diagnóstico de los problemas sea realizado y la arquitectura de las soluciones racionales y científicas sea construida. Un esfuerzo que nunca ha de cesar, porque la construcción de nuestra subjetividad moderna, la aplicabilidad de las ciencias a campos cada vez más amplios del mundo-de-la-vida, la construcción de una ciencia para la libertad y para la emancipación, la reforma y la propedéutica social constantes no son referentes técnico-instrumentales de realización limitada, sino que pertenecen al orden de procesos de estructuración sobre los cuales se levanta la constitución de nuestro sistema de sociedad, procesos ajenos a los referentes temporales delimitantes, debido a su continuidad, imprescindibilidad y soporte de la reflexividad histórica sobre los cuales la sustancia de la sociedad venezolana futura ha de constituirse. ©

Román Ramón Rodríguez Salón

Profesor e investigador de la Universidad de Los Andes

BIBLIOGRAFIA

- Aron, Raymond (1999). *Ensayo sobre las Libertades*. Madrid-España: Alianza.
- Dewey, John (1968). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires-Argentina: Losada.
- Dilthey, Wilhelm (1944). *Introducción a las Ciencias del Espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México Df- México: Fondo de Cultura Económica.
- Granovetter, Mark (1973). "La Fuerza de los Vínculos Débiles". Originalmente publicado como, "The strength of weak ties". *American Journal of Sociology*; vol 78, nº 6. 1360 - 1380. Trad. M^a Ángeles García Verdasco.
- Horkheimer, Max (1976). *Sociedad en Transición. Estudios de Filosofía Social*. Barcelona-España: PENÍNSULA.
- Kant, I. (1999). *Respuesta a la Pregunta ¿Qué es la Ilustración?* En, *En Defensa de la Ilustración*. Barcelona-España: ALBA EDITORIAL. pp.63-71.
- Maheu, René (1976). *Tendencias de la Investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid-España: UNESCO- Alianza editorial.
- Merton, R. (2002). *Funciones Manifiestas y Latentes*. En, *Teoría y Estructuras Sociales*. México-DF: Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu (1984). *Del Espíritu de las Leyes*. Madrid-España: Orbis.



La Revista Venezolana de Educación

**Visite y descargue gratuitamente
todos los números de EDUCERE**

**www.human.ula.ve/adocente/educere
www.redalyc.com**

EDUCACIÓN Y NUEVA ASAMBLEA



La Asamblea Nacional recién electa y que se instalará en enero es expresión de la pluralidad existente en nuestra sociedad. Aunque es de lamentar que en ella las minorías no tengan una representación proporcional a su presencia en el país: la legislación vigente eliminó esa democrática previsión, que debería ser recuperada. En esta nueva realidad, ¿Podrá el PSUV liderar acuerdos para transitar por camino de justicia social, participación y productividad? ¿O insistirá en el sectarismo, el abuso del poder y la copia de modelos fracasados? La hegemonía es ganar mentes y corazones para un proyecto hermoso y viable, no imponer, manipular o excluir a multitudes.

Hace falta que la educación esté muy presente en la agenda de los nuevos y nuevas asambleísta y de la participación ciudadana: que no proclame la “suprema importancia” de la educación para luego dedicar más tiempo a lances de la pequeña política. Para avanzar, el ejecutivo necesita el control legislativo, de la crítica y de la propuesta. Resulta un lastre para la sociedad el oposicionismo irracional, ese que asegura que la Misión Robinson nunca existió, o que incluye a los bebés cuando suma los niños y niñas sin escuela. Tampoco es útil una bancada del partido de gobierno que cierra los ojos ante los problemas y se limita a aplaudir.

Si bien no basta promulgar una ley para cambiar la realidad, las buenas leyes ayudan. Conviene una Ley de la Carrera Docente que implique un salto en la remuneración y otros beneficios de las y los educadores, que estimule la formación permanente y la investigación-acción docente, y que permita progresar en la profesión sin necesariamente abandonar el aula. También sería útil una Ley de Financiamiento Educativo, que obligue a destinar a la educación un cierto porcentaje del PIB como mínimo, y que oriente en su distribución justa, con metas en el tiempo, entre los diversos niveles –del inicial al universitario–. Así como entre modalidades y ramas: regular, de adultos, indígena y rural, por ejemplo. Una ley así garantiza que los recursos lleguen al campo educativo y no se pierdan en cosas menos importantes. A la vez que puede asegurar una distribución según criterios de justicia y de necesidad social.

Aurora Lacueva

28/09/2010

Ultimas Noticias, Caracas

Pág. 44