

# Textos

## La extraedad escolar ¿una anomalía social?

• Deyse Ruiz



PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
CODEPRE

---

# La extraedad escolar

---

¿Una anomalía social?

---

# La extraedad escolar

---

¿Una anomalía social?

• Deyse Ruiz



---

PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
C O D E P R E

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Autoridades Universitarias

- *Rector*  
Léster Rodríguez Herrera
- *Vicerrector Académico*  
Humberto Ruiz Calderón
- *Vicerrector Administrativo*  
Mario Bonucci Rossini
- *Secretaria*  
Nancy Rivas de Prado

PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO  
ACADÉMICO

- *Director*  
Humberto Ruiz Calderón
- *Coordinación editorial*  
Luis Ricardo Dávila
- *Asistencia editorial*  
Yelliza A. García A.
- *Consejo editorial*  
Tomás Bandes  
Asdrúbal Baptista  
Rafael Cartay  
Mariano Nava  
Stella Serrano  
Gregory Zambrano

COLECCIÓN  
Textos Universitarios

- *Comité editorial*  
María del Carmen Araque  
Raquel Flores  
Bernardo Fontal  
Osmán Gómez  
Hebert Lobo  
Josefina Peña  
Marlene Peñaloza  
Iris Perdomo  
Stella Serrano  
José Villalobos

COLECCIÓN  
Textos Universitarios

Publicaciones  
Vicerrectorado  
Académico

**La extraedad escolar.**

Primera edición, 2007

- © Universidad de Los Andes  
Vicerrectorado Académico  
CODEPRE
- © Deyse Ruiz

- *Concepto de colección  
y diseño de portada*  
Kataliñ Alava

- *Corrección*  
Freddy Parra Jahn

- *Diseño y diagramación*  
Freddy Parra Cepeda

- *Impresión*  
Editorial Venezolana C.A.

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY  
Depósito Legal: LF23720073701225  
ISBN: 978-980-11-1062-0

Prohibida la reproducción  
total o parcial de esta obra  
sin la autorización escrita  
del autor y el editor

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia  
Edificio Central del Rectorado  
Mérida, Venezuela  
publicacionesva@ula.ve  
[http://viceacademico.ula.ve/  
publicacionesva](http://viceacademico.ula.ve/publicacionesva)

- Los trabajos publicados en la  
Colección Textos Universitarios  
han sido rigurosamente  
seleccionados y arbitrados  
por especialistas en las  
diferentes disciplinas.

Impreso en Venezuela  
*Printed in Venezuela*

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Autoridades Universitarias

- *Rector*  
Mario Bonucci Rossini
- *Vicerrectora Académica*  
Patricia Rosenzweig
- *Vicerrector Administrativo*  
Manuel Aranguren Rincón
- *Secretario*  
José María Andérez

PUBLICACIONES  
VICERRECTORADO  
ACADÉMICO

- *Dirección editorial*  
Patricia Rosenzweig
- *Coordinación editorial*  
Víctor García
- *Coordinación del Consejo editorial*  
Roberto Donoso
- *Consejo editorial*  
Rosa Amelia Asuaje  
Pedro Rivas  
Rosalba Linares  
Carlos Baptista  
Tomasz Suárez Litvin  
Ricardo Rafael Contreras
- *Producción editorial*  
Yelliza García A.
- *Producción libro electrónico*  
Miguel Rodríguez

Primera edición digital 2011

Hecho el depósito de ley

Universidad de Los Andes  
Av. 3 Independencia  
Edificio Central del Rectorado  
Mérida, Venezuela  
publicacionesva@ula.ve  
publicacionesva@gmail.com  
www2.ula.ve/publicacionesacademico

Los trabajos publicados en esta Colección han sido rigurosamente seleccionados y arbitrados por especialistas en las diferentes disciplinas

*A todos los niños y maestros de mi país  
en especial, a los niños y jóvenes de mis relatos...*

## INTRODUCCIÓN

La situación de extraedad escolar, problema educativo que trasciende el simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, consideramos que no ha sido abordada a profundidad. Por tal razón, indagamos aquí esta problemática desde una perspectiva basada en el análisis cualitativo centrado en la descripción y comprensión de la misma. Esta situación escolar requiere ser develada por cuanto se manifiesta especialmente en contextos sociales y educativos signados por la pobreza. En el ámbito educativo escolarizado, la situación de extraedad aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema escolar, sin embargo, en su seno alberga y cohabita el efecto más devastador de nuestro sistema educativo: el fracaso y la exclusión escolar.

La práctica pedagógica al ser concebida a partir de la noción del espacio escolar como un todo funcional, armónico y homogeneizador, clasifica aquellos comportamientos escolares que no responden a las exigencias de ese todo. En torno a esas prácticas clasificatorias, el aula emerge como un espacio escindido, donde los comportamientos escolares son marcados como “normales” o “anormales”; en consecuencia, esas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas divisorias están críticamente interconectadas, en cierto modo, con la configuración epistemológica en la que fueron emergiendo las Ciencias de la Educación.

El saber y las prácticas investigativas tomados de las Ciencias de la Educación proporcionaron modos de clasificación y control que al ser transferidos a las prácticas pedagógicas se tornaron en “discursos de y con poder” para construir y justificar tales modos de clasificación en el espacio escolar.

Es imperativo delimitar el escenario en el cual dicha problemática va a ser referida, por ello, la orientamos hacia la caracterización de la situación de extraedad escolar en la Educación Básica en el municipio Pampanito del estado Trujillo. En correspondencia con esta premisa, se partió de una construcción teórico referencial que intenta dar cuenta del lugar desde el cual se fueron configurando las descripciones, interpretaciones y caracterizaciones de la situación de extraedad escolar; en consecuencia, se asume la etnografía como marco descriptivo e interpretativo para orientar la recolección y tratamiento del material empírico. En este marco se enfatiza en las interacciones, interpretaciones y actuaciones sociales cotidianas. Asumida la etnografía como una “construcción representacional” que emerge de las vivencias y convivencias del descriptor, en el presente texto se utiliza la primera persona del plural, como mínimo gesto de reconocimiento y agradecimiento a todo aquel que en cierta forma ha contribuido al enriquecimiento de las experiencias que se intentan compartir.

Este trabajo comienza por analizar la extraedad como un problema educativo; luego se abordan algunos referentes teóricos que permiten comprender la extraedad como una situación de anormalidad educativa; posteriormente se presenta la etnografía como un marco metodológico que posibilitó su estudio cualitativo. Se prosigue con las descripciones de la extraedad escolar en los escenarios de la escuela y la familia, para ello se construyeron relatos escolares a partir del material empírico recolectado. En el último apartado, se hace referencia a las caracterizaciones que permiten comprender y explicar la situación de extraedad escolar en el contexto estudiado; igualmente incluye algunas ideas que pueden ejercer el papel de marco reflexivo para repensar la escuela, el sistema educativo y la investigación desarrollada en el seno de las Ciencias de la Educación.

# La extraedad escolar como problema educativo

La situación de extraedad escolar aparece asociada a dos aspectos básicos dentro del sistema educativo: primero, el ingreso tardío al sistema educativo, considerado deficiente para América Latina según el Banco Mundial, y como segundo, se indica las altas tasas de repitencia. La repitencia, al combinarse con el ingreso tardío al primer grado, origina un contexto favorable para la exclusión escolar y, por ende, para el fracaso escolar en sectores sociales menos favorecidos. Al respecto, el Banco Mundial reportaba para 1996, que en América Latina el 66,66 % de todos los niños entran al sistema educativo después de la edad oficial de ingreso. En consecuencia, se genera la situación de heterogeneidad de edades muy marcada en las aulas; por lo que la situación de extraedad aparece como causa y efecto asociados a otras variables educativas. Esta situación es particularmente notoria en las zonas rurales y áreas marginales de las zonas urbanas, generando contextos de aprendizaje complejos en términos de calidad educativa, especialmente, si los maestros no encuentran cómo atender la heterogeneidad de edades en su aula.

Para el año escolar 2000-2001 un estudio sobre la calidad de la educación en el país realizado por el Instituto de Estudios Superiores en Administración (IESA), en el marco del programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, compara la situación de Venezuela con respecto a los demás países del continente. El informe ha sido publicado parcialmente a través de la prensa nacional, en donde se

han reseñado los hallazgos de esta investigación. Según éstos, en 1999 el 60 % de los niños que egresaban de sexto grado lo hizo sin repetir ningún año, mientras que el 32 % egresaba del noveno año sin repetir grado (Tabuas, 2002.). Ello es indicativo del bajo nivel de eficiencia del sistema educativo; por las altas tasas de fracaso escolar y repitencia. Igualmente, el IESA revela la existencia de serios problemas de exclusión en la tercera etapa de Educación Básica, especialmente en séptimo grado. Uno de los problemas más serios que determinó el estudio es que el sistema educativo no cuenta con cupos suficientes para absorber a los alumnos que son promovidos de sexto grado, menos aún, a los niños repitentes que se encuentran en situación de extraedad. El documento indica que quienes se perjudican más son los mayores de catorce años, a quienes se les niega el cupo. Por lo que el fenómeno de extraedad, como consecuencia de la repitencia, compromete la prosecución escolar, fundamentalmente, en los sectores de la población menos favorecidos socioeconómicamente. Aunque el informe no revela las consecuencias psicológicas de esta situación, investigaciones realizadas por el Ministerio de Educación en 1998 indican que la repitencia y la situación de extraedad pueden representar para el niño(a) o joven una lesión afectiva de consecuencias irreversibles; generalmente el niño no tiene capacidad para pensarse como “diferente” en relación con los demás en cuanto a sus procesos de aprendizaje y como “igual” en cuanto a sus derechos y oportunidades, por tanto comienza a sentirse relegado del grupo, lo cual atenta contra su autoestima (Linares, 1994).

Paralelo a ello, surge el efecto más devastador de nuestro sistema educativo: la “exclusión escolar”. Esto último es reafirmado por un estudio realizado por la Universidad Católica “Andrés Bello”, en el marco del Proyecto Pobreza, en el que se afirma que uno de los factores que más protege contra la pobreza es el número de años de escolaridad (el promedio de años de escolaridad es de 7,15 años por habitante). El 20 % de la población más pobre sólo alcanza 4,69 años de escolaridad (menos del quinto grado). Igualmente, el informe señala que de cada 100 niños que ingresan al primer grado de Educación Básica, 85 pasan al segundo grado, de los cuales 57 llegan al sexto grado, luego 31 alcanzan el noveno grado y sólo 16 terminan la Educación Media Diversificada y Profesional (UCAB, 2003). Como posibles causas se señalan los problemas sociales y económicos, entre los que destacan, costo de oportunidad (“Más vale la pena que mi hijo trabaje que lo que me cuesta

mandarlo a la escuela”), obstáculos cotidianos (no pueden pagar transporte, comida, útiles) y por tanto, la educación dejó de ser percibida como vehículo de movilidad social. Como causas inherentes al sistema educativo se resalta que el 60 % de las escuelas están sin directivos, no tienen un mantenimiento adecuado, no existen programas integrales de apoyo y fortalecimiento escolar; los reglamentos y leyes vigentes atentan contra la eficacia; la distribución del presupuesto es inequitativo y está mal administrado (UCAB, 2003). En términos generales, estos estudios e informes evidencian que el aparato educativo venezolano consolida una condición social de profunda desigualdad.

En atención a estos aspectos, en América Latina han surgido varios programas que han logrado mejoras significativas en el aprendizaje. En 1999, surgió, primero en Brasil, y luego, en Colombia, un programa denominado “Aceleración del Aprendizaje”, dirigido a atender a niños en situación de extraedad escolar. El mismo tiene como finalidad nivelar competencias básicas para niños y jóvenes que presentan deficiencias en este dominio o se encuentran en situación de extraedad. En el ámbito educativo venezolano sería pertinente preguntarse: ¿Ha considerado el Estado venezolano la situación de extraedad y la repitencia como un hecho social que amerita respuesta institucional? ¿Constituye la situación de extraedad una de las posibles causas del fracaso y la exclusión escolar? ¿Cómo aborda el maestro venezolano la heterogeneidad de edades dentro de su aula? ¿Qué están haciendo las universidades en sus planes de formación docente para enfrentar tal situación? Hasta ahora, podría afirmarse que esta situación no ha sido definida por no considerarse éste como un problema de relevancia en el ámbito educativo que podría estar generando otros problemas.

En Trujillo, la zona educativa ha mostrado su preocupación dado que el estado presentó para el 2001 un índice de repitencia aproximado de 14 % y un índice de niños en situación de extraedad del 22,3 %; es decir, 22 de cada 100 niños cursantes de las dos primeras etapas de Educación Básica, se encuentran en situación de extraedad (Zona Educativa-Trujillo, División de Estadísticas e Informática, 2001). Esta situación ha motivado el interés por iniciar investigaciones educativas centradas en el diagnóstico, diseño y posterior aplicación de un programa orientado a mejorar la eficiencia y la calidad del sistema educativo regional, que permita atender con prontitud a los niños de Educación Básica en situación de extraedad en planteles de las zonas rurales y

urbanas marginales del estado. Con base en lo anterior, se efectuó el presente estudio orientado hacia la interpretación y comprensión de la situación de extraedad escolar en las dos primeras etapas de la Educación Básica en el municipio Pampanito del estado Trujillo.

# La extraedad como situación de anormalidad educativa

En las ciencias humanas la interpretación teórica ocupa un lugar privilegiado, por ello, es tarea del investigador interrogarse desde qué lugar se fueron configurando las mismas. En este sentido, las interpretaciones deben permitir desentrañar al objeto por conocer desde marcos referenciales que coloquen en relieve la visión de la escuela como institución social que tiene por función formar y educar a un sujeto humano que se apodera de un espacio de intercomunicación y transfiere al mismo su propia emotividad de existencia (Zambrano, 2002). A tal efecto, se incorporaron los conceptos esbozados por Foucault (2001), quien ha indicado que determinados saberes y prácticas concomitantes son fundamentales para la normalización de los principios e instituciones de la sociedad moderna, algunos de estos saberes son los médicos, los penitenciarios y los educativos. Estos últimos son de especial interés en este estudio.

En la estructura del capítulo se intenta dar una ubicación semántica al término de extraedad escolar de manera que pueda ser interpretado a partir de la configuración epistemológica de las ciencias humanas, entre ellas, las ciencias de la educación y de la escuela como institución social.

## 2.1 Ubicación semántica del término extraedad escolar

El término “extraedad”, desde el punto de vista etimológico corresponde a una palabra compuesta por el prefijo “extra” y la palabra

“edad”. El prefijo “extra” significa “fuera de”, mientras que la palabra “edad”, significa tiempo de vida desde el nacimiento o cada uno de los períodos de la vida humana. Por otra parte, el adverbio “fuera” tiene como significado: “hacia la parte exterior o en el exterior”, también tiene como segunda acepción: “no comprendido entre unos límites o no incluido en cierta actividad” (Diccionario de uso del español actual, 1999).

Si asumimos tales significados, en particular, el último, podemos inferir que la “extraedad escolar” hace referencia a una situación que coloca al niño(a) o adolescente “fuera de” la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del sistema educativo. Por consiguiente, se pueden derivar dos posibles afirmaciones: la primera, que la “extraedad” implica una situación que está “fuera de la norma” o de lo “preferido por la norma”, es decir como una situación de “anormalidad educativa”, en tanto no se ajusta a una de las normas educativas preestablecidas y, la segunda, quizás, como consecuencia de la primera, la “extraedad” es una situación que está atravesada, desde su origen o, mejor, desde su procedencia semántica por la exclusión escolar.

En el ámbito educativo, cuando hacemos referencia a la extraedad como una situación “no comprendida entre unos límites” de edad, conviene analizarla como una situación que está fuera de lo “normal”, es decir, no ajustada a las normas fijadas con anterioridad por el sistema educativo en cuanto a las edades. A partir de aquí, preguntamos: ¿cómo y quién fija esa norma? Diríamos, en primera instancia, que el sistema escolar, ya que, en tanto sistema, se halla regido por normas, reglas que lo hacen funcionar en cuanto tal, por consiguiente, en sus estatutos legales, particularmente en la Ley Orgánica de Educación y su Reglamento, aparece: “...el nivel de Educación Básica se cursará preferentemente a partir de los seis años de edad...” (Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1986, Artículo N° 21. p. 6). Por lo cual se infiere que la culminación de las dos primeras etapas de Educación Básica estará pausada “preferiblemente” a los doce años de edad del niño, por cuanto se requieren seis (6) años escolares para cursar los seis (6) primeros grados de la Educación Básica.

Pero, ¿en qué se fundamenta el sistema educativo venezolano para postular esa norma que utiliza como criterio la edad cronológica del estudiante? Las respuestas parecen proceder de la biología y la psicología educativa y particularmente de la psicología evolutiva. En cuanto a la edad cronológica se suele hacer referencia a ella en términos

de dos variables: tiempo y cambios físicos que se observan en el cuerpo, así, se habla de períodos de edad: niñez, adolescencia, adultez. En esta delimitación cronológica entran en juego otras variables como son talla, peso, cambios corporales. No obstante, la edad cronológica está sujeta a otras esferas del desarrollo humano, y forma parte de una definición más amplia, llamada edad escolar. Esto conduce a definir la edad escolar buscando un fundamento sólido y amplio.

Nuestro sistema educativo, al igual que el de muchos países, recurre a la teoría de Piaget para definir o caracterizar la edad escolar. En esta teoría, la estructura cognoscitiva está constituida por una dimensión lógico-formal construida en la dialéctica maduración-experiencia ambiental, a través de etapas progresivas diferenciadas cualitativamente sobre el eje principal del pensamiento concreto al pensamiento abstracto. La teoría del desarrollo propuesta por Piaget describe el desarrollo humano en términos de cambios cualitativos a través del tiempo (edad cronológica), igualmente, éste se haya marcado por una continuidad y una organización por etapas. Al respecto, Piaget (1977) plantea que cada etapa es cualitativamente diferente, en tanto, forman una jerarquía en orden de inclusión y amplitud. Bajo estos preceptos propone cuatro etapas: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

En la etapa sensoriomotriz, el niño relaciona todo su cuerpo como si fuera el centro del mundo, pero un centro que se ignora a sí mismo. En otras palabras, “la acción primitiva se caracteriza al mismo tiempo por una indiferenciación completa entre lo subjetivo y objetivo...” (Piaget, 1977, p. 17). Esta etapa ocurre, en términos de edad cronológica entre los cero y dos años aproximadamente.

Desde los dos a los siete años, el niño se ubica en la etapa preoperacional. Durante ella, adquiere imágenes, conceptos y palabras que representan la realidad externa. El aprendizaje se va desarrollando mediante los sentidos, la acción, el juego simbólico; sus nociones en cuanto al espacio, causalidad, cantidad y tiempo continúan madurando. Ambas etapas coinciden con el tránsito del niño por el nivel de Educación Inicial.

La tercera etapa es el comienzo de las operaciones concretas, caracterizada por la coordinación de las relaciones; aquí Piaget (1977, p. 57) afirma que se “...alcanza una reversibilidad susceptible de remontar el curso del tiempo y de asegurar la conservación de los puntos de

partida”. No obstante, en la movilidad conquistada, las acciones permanecen ligadas al objeto, puesto que continúan siendo operaciones concretas porque se refieren a objetos y transformaciones reales. Este período está reservado en términos educativos para que el niño transite las dos primeras etapas de la Educación Básica.

En la cuarta etapa, de las operaciones “formales”, el conocimiento sobrepasa lo real insertándolo en lo posible, relaciona directamente lo posible a lo necesario sin la mediación de lo concreto (Piaget, 1977). El pensamiento trabaja con datos asumidos en forma verbal, por tanto, sobre verdaderas hipótesis, esto es el pensamiento hipotético-deductivo. Aproximadamente de los doce años en adelante, el niño se inicia en la etapa de las operaciones formales, estos límites están marcados para el inicio de la tercera etapa de la Educación Básica. Por consiguiente, en nuestro sistema educativo la edad escolar está determinada en función de la teoría piagetana y, en atención a los cambios cualitativos descritos en ella, se organiza el trabajo curricular de la Educación Básica y la escuela. Así, la edad escolar hace referencia a la edad cronológica. Desde esta perspectiva, las condiciones para desarrollar una escolaridad dentro de los parámetros normales exigen una correspondencia entre la edad cronológica y la edad escolar definida en la teoría propuesta por Piaget.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la situación de extraedad escolar puede considerarse de manera preliminar y aproximativa, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, es decir, la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar que el sistema educativo establece como “preferible”. Esto nos induce a restringir y precisar nuestro objeto de estudio, por tanto, para sus efectos el término “extraedad escolar” se utilizará sólo para hacer referencia a la escolaridad que se efectúa cuando la edad cronológica se sitúa por encima de la edad escolar. Estas afirmaciones pueden parecer un poco arbitrarias, no obstante, en el desarrollo del siguiente punto a tratar dentro de este capítulo se analizará cómo es utilizada la categoría “normal” para marcar y clasificar en el ámbito educativo.

Partiendo de las consideraciones anteriores, procedemos a preguntar: ¿Qué más comporta este desajuste o desfase con respecto a la norma? Consideramos que tales respuestas están comprometidas con la concepción asumida en el campo educativo en lo referente la categoría de “normal”. Antes de aventurarnos hacia posibles respuestas, se hace

pertinente revisar la configuración epistemológica de las ciencias humanas, para ello, nos apoyaremos en la arqueología del saber realizada por Foucault (2001).

## 2.2 Las ciencias humanas y lo normal como categoría

Foucault, en su obra *Las palabras y las cosas* (2001, p. 9), argumenta que “...el hombre es una invención reciente, una figura que no tiene más de dos siglos”. Acota, que por extraño que parezca, el hombre es considerado por los ingenuos como la más vieja búsqueda desde Sócrates, pero es con el humanismo que el hombre se pregunta acerca de sí mismo. Antes de ello, se habla del hombre a través de Dios. El colocarlo en el centro del humanismo anuncia el umbral de la Modernidad, entendida ésta como una discusión filosófica en la cual se reivindica al hombre como productor del mismo y se construye alrededor de tres conceptos: progreso, trabajo y razón científica, guiados por los ideales de libertad, igualdad y fraternidad (Perdomo, 2000).

Con base en estas consideraciones, el hombre apareció en el saber de la cultura occidental produciendo humanismo y construyendo un cuerpo de conocimientos que lo toman por “objeto” en lo que tiene de empírico (como ser que vive, trabaja y que habla). Así, las ciencias humanas que se van configurando en torno a su objeto de interés, no han recibido como herencia un cierto dominio ya dado, quizás un poco trazado pero sin cultivo, por tanto, tendrían como tarea trabajar con conceptos científicos. En consecuencia, el campo epistemológico que deben recorrer las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano, porque el hombre, al igual que la vida, el lenguaje y el trabajo, no existía como objeto del saber en la cultura occidental.

En el surgimiento histórico de cada una de las ciencias fueron apareciendo obstáculos de índole teórico y práctico, tales como las nuevas normas que la sociedad industrial impuso a los individuos y los conflictos sociales generados a partir de la revolución francesa. Todos esos acontecimientos hicieron surgir interrogaciones al ser del hombre en su condición de ser vivo, que trabaja y que habla. El hombre se convirtió en aquello a partir de lo cual todo conocimiento debía gravitar en su evidencia inmediata, era pues, muy necesario, que el conocimiento del hombre, en su dirección científica se albergara en torno a la biología,

la economía y la filología. En esta forma, en el espacio epistemológico de la naciente modernidad, se va perfilando un triedro conformado por esos espacios, en donde los seres vivos se alojaron en la profundidad de la vida, las riquezas en la presión progresiva de las formas de producción, las palabras en el devenir de los lenguajes marcados por una preocupación empírica y de la cual debían dar evidencia. Las ciencias humanas quedan excluidas de ese triedro, no se les puede situar, pero están incluidas en él, en el intersticio de esos saberes.

Esa repartición nebulosa de la epísteme moderna, hace que las ciencias humanas sean tan difíciles de situar, aunque están en contacto con todas las otras formas de saberes. Por otra parte, su irreductible precariedad en relación con su dominio epistemológico las hace parecer como en peligro y peligrosas. Peligrosas, en tanto representan como una amenaza para los otros saberes, ya que ni las ciencias deductivas, ni las ciencias empíricas, ni la reflexión filosófica se atreven a pasar a ese espacio desdibujado que todavía son las ciencias humanas, para contaminarse de sus impurezas. La compleja situación de su ubicación en los intersticios de los tres dominios y su pretensión de universalidad, las van alojando en un espacio de precariedad e incertidumbre. No obstante, van construyendo su estatuto de positividad en la vecindad de los otros espacios epistemológicos, al interrogar al hombre en cuanto a su condición de ser vivo que funciona dentro de ciertas regularidades, a las condiciones de su trabajo y los modos de producción, a sus modos de hablar y comunicarse. En efecto, las ciencias humanas se van dirigiendo al hombre en la medida en que vive, en que habla y en que produce. En consecuencia, es posible fijar a las ciencias humanas en la vecindad, en las fronteras inmediatas y a todo lo largo de las ciencias que tratan la vida, el trabajo y el lenguaje.

Pero el objeto de las ciencias humanas no es el hombre que trabaja, vive o habla, sino aquél que desde su interior de sus formas de producción, de sus formas de hablar y comunicarse, de la realización de sus funciones vitales que dirigen toda su existencia, construye las representaciones de sus necesidades, de la sociedad y de sí mismo (Foucault, 2001). Al igual pasa en cuanto al lenguaje, no porque el hombre sea el único ser que habla, las ciencias del lenguaje son ciencias humanas, lo son en la medida en que intenten definir la manera en que los individuos se representan en palabras, utilizan formas y sentido. Así pues, el objeto de las ciencias humanas no es el lenguaje, es ese ser que desde el

interior del lenguaje por el que está rodeado, se representa, al hablar, en el sentido de las palabras o de las proposiciones que enuncia.

En consecuencia, las ciencias humanas no son para Foucault (2001) un análisis de lo que el hombre es por su naturaleza, sino más bien un análisis que se extiende entre aquello que el hombre es en su positividad (ser vivo, trabajador, parlante) y aquello que permite a este ser saber (o tratar de saber) lo que es la vida, en qué consiste la esencia del trabajo, sus leyes y de qué manera puede hablar.

Las ciencias humanas van surgiendo en la vecindad marcada por la biología, la economía y la filología. Esa posición con respecto a los otros dominios le ocasiona problemas relacionados con la forma de positividad propia de las ciencias humanas, esto es, los conceptos en torno a los cuales se organizan, el tipo de racionalidad al que se refieren y por medio del cual tratan de constituirse en un saber.

En torno a esa vecindad, Foucault identifica tres tipos de modelos permeados por el problema de la transferencia derivado de su posición epistemológica ubicado en los intersticios de los dominios epistemológicos ocupados por la biología, la economía y la filología-lingüística. A partir de esos dominios, las ciencias humanas harán transferencias de conceptos para construir sus modelos explicativos. En estos modelos, los conceptos van apareciendo como transportados a partir de otros dominios del conocimiento y que, perdiendo su eficacia operatoria, se desempeñarán en las ciencias humanas como imágenes o metáforas explicativas, un ejemplo de ello son los modelos utilizados por la sociología del siglo XIX.

Los modelos se van configurando sobre los espacios proyectados por la biología, la economía y la filología. El hombre aparece en las ciencias humanas sobre un espacio de proyección de la biología, como un ser que tiene funciones, se adapta, evoluciona, borra desequilibrios, actúa según regularidades y tiene la posibilidad de buscar normas como medios de ajuste que le permitan ejercer sus funciones, de allí extrae la pareja epistemológica “función-norma”.

Sobre el espacio proyectado por la economía, el hombre aparece como un ser que tiene necesidades y deseos que trata de satisfacer teniendo intereses, pensando en las ganancias, oponiéndose a otros. En breve, aparece una situación de conflictos que esquivo o logra dominarlos, intentando buscar una solución con la instauración de un conjunto de reglas, que son a la vez, limitaciones y vueltas al

conflicto. En ese espacio aparece la siguiente pareja epistemológica: “conflicto-regla”.

Sobre la superficie de proyección del lenguaje, las conductas del hombre aparecen como queriendo decir algo, tienen un sentido, una significación, dejando tras de sí un conjunto coherente y un sistema de signos, aquí surge la pareja epistemológica: “significación-sistema”. Por consiguiente, las tres parejas: función-norma; conflicto-regla y significación-sistema, cubren todo el dominio del conocimiento del hombre.

Esas parejas no son del dominio particular de una ciencia humana en especial, ellas valen en cada dominio, sin que ello afecte el objeto de interés de cada ciencia. En consecuencia, las parejas permiten que las ciencias humanas se entrecrucen y puedan interpretarse unas a otras, no obstante, se tiene un criterio formal para determinar lo perteneciente al dominio de cada una.

En cuando al orden de aparición de esos modelos en las ciencias humanas desde el siglo XIX, encuentra tres reinados que indican la primacía de cada modelo: el primero, ocupado por el modelo biológico-organicista (el hombre, su psique, su grupo, su sociedad), después, el reinado del modelo económico (el hombre y su actividad son el lugar de los conflictos y la manifestación de una solución más o menos lograda) y, por último, comienza el reinado del modelo filológico y la lingüística, cuando se trata de interpretar, de descubrir el sentido oculto y cuando se trata de estructurar, de sacar a la luz el sistema del significante.

Una gran deriva acompaña a las ciencias humanas, de modelos vivos a otra más saturada de modelos tomados en préstamo al lenguaje. Sin embargo, ese desplazamiento ha sido duplicado por otro que hizo deslizar el primer término de cada pareja epistemológica (función-conflicto-significación) e hizo surgir con tanta más intensidad la importancia del segundo término (norma, regla, sistema). Con consecuencias notables, en el caso de la pareja función-norma, el punto de vista de la función lo lleva por encima del de la norma, lo cual significa que el análisis de la función no se hace a partir de la norma, por tanto, era necesario separar de facto los funcionamientos normales de los que no lo eran; por ello se admite una psicología y una sociología patológica. Esto correspondería a los análisis efectuados por el funcionalismo, en los que la sociedad es representada como un todo funcional (Lyotard, 1989).

En la pareja conflicto-regla, el punto de vista del conflicto lo eleva por encima del de la regla, se suponía que los conflictos no podían

ser superados, que los individuos y las sociedades corrían el riesgo de hundirse en ellos. Esto correspondería a los enfoques marxistas, pues todas sus escuelas admiten el principio de lucha de clases y la dialéctica como dualidad que produce unidad (Lyotard, 1989); por último, en la pareja significación-sistema, el punto de vista de la significación estuvo por encima del de sistema, se separó lo significativo de lo insignificante y se admitió que en ciertos dominios del comportamiento humano o del espacio social había un sentido y en otros no lo había.

Bajo estas consideraciones aparece en el dominio de las ciencias humanas, “lo normal”, y su antepuesto, “lo anormal”, impregnados de una concepción organicista. Para comprender “lo normal”, se hace necesario analizar la relación entre lo normal y lo anormal, en donde uno se afianza por la mediación del otro. Esa relación puede entenderse como una alianza entre los dos conceptos, que Canguilhem (citado por Cucurullo, 2003) llamó polaridad y que vincula las dos caras que definen lo normal. Por un lado, normal es aquello tenido como media estadística, como tipo específico; por otro lado, parece significar valor, vital o social, que le otorga el carácter de meta u objetivo a ser perseguido. En consecuencia, lo normal tiene un carácter doble, es al mismo tiempo tipo y valor.

Este doble carácter le confiere a lo normal la capacidad de ser normativo, en tanto adquiere la condición de ser la expresión de exigencias colectivas (normas). Cuando lo normal es definido como valor, la polaridad emerge de manera necesaria, pues si algo es querido como valor, su contrario será rechazado. En consecuencia, cada uno puede precisar del otro para afirmarse, así la patología precisa de lo normal para afirmarse como desvío.

Cuando lo normal se define como tipo, intenta ser operativo y legitimado por mediación de la estadística en tanto es capaz de referirse a lo normal en términos de frecuencia y así determinar fenómenos poblacionales frecuentes. La estadística determina grados o niveles de desvío. Cuando lo normal se define en términos de frecuencia, ella plantea diferencias cuantitativas y por tanto, lo anormal es susceptible de ser considerado como prevenible, en tanto que indeseado o peligroso.

Asumir la anormalidad como inadaptación social implica aceptar que el individuo tiene que adherirse al modo de vida de una sociedad determinada y adaptarse a ella como una realidad que sería su bien. En consecuencia, la sociedad sería una totalidad orgánica bien

regulada y para lograrlo tiene que imponer normas colectivas. Entonces, la intención normativa se transforma en socialmente ortopédica o correctiva, en la expresión de exigencias colectivas para las cuales la atribución individual de valor carece de significado. Desde esta perspectiva, las anormalidades o patologías sociales a diferencia de las patologías vitales prescinden de la función mediadora individual. Estas patologías tienden a subsumir todo aquello que en una sociedad es considerado como negativo, socialmente peligroso o detestable. Para legitimar esto tendrá que acudir a la estadística, a los instrumentos de medición.

Si admitimos, junto con Canguilhem (citado por Cucurullo, 2003) que la sociedad es un conjunto mal unificado de medios de acción, entonces la normalidad no podrá ser definida en términos de subordinación o adaptación del individuo a normas sociales que operan para todos en forma invariante o de igualdad. Este autor, ha afirmado que no es la media la que establece lo normal, es preciso considerarla como expresión de normas colectivas que son históricas y socialmente cambiantes. La variación de las normas sociales y vitales origina ciertas oscilaciones que son consideradas como constantes. En esta forma, esas medias pueden ser eventualmente eficaces indicativos de aquello que ocurre en una determinada sociedad y en un cierto momento histórico; no obstante, serán difíciles de aceptar como criterios de demarcación entre estados sociales a ser caracterizados como normales o como anormales.

En consecuencia, la extrapolación de la definición del par normal-anormal en función de parámetros estadísticos, desde el ámbito de lo biológico a lo social, es, según Cucurullo (2003), ilegítima, porque se parte del supuesto de que el cuerpo social tiene leyes análogas a las leyes que rigen el cuerpo individual y biológico. Así, la norma ha sido asumida como una ley biológica en estrecha armonía con lo natural. Sobre esta misma línea, Foucault (1999) interpretando a Canguilhem, refuta la definición de lo normal bajo parámetros naturales cuando sostiene que:

la norma no se define en lo absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos donde se aplica ...La norma, por tanto es portadora de una pretensión de poder ...es un elemento a partir del cual puede fundarse y

legitimarse cierto ejercicio del poder ...La norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección... ( p. 57).

En esta cita, el autor introduce otros elementos a ser considerados cuando se adopta una definición de lo normal, pues introduce el problema del poder y de la coerción en un proyecto normativo de corrección. A la luz de tales planteamientos se hace conveniente revisar la otra perspectiva que comporta lo “normal” como categoría, esto es, cuando lo normal se plantea como valor y norma, ello tiene implicaciones éticas.

En el plano de lo ético, Ricoeur (1993), sostiene que la noción de norma introduce un elemento de escisión, en el momento en que lo preferible se opone a lo deseable, lo que vale más a lo que yo deseo. En consecuencia, lo preferible se dirige como regla, disciplina, como figura del imperativo. En esta forma se pasa de la idea de lo preferible a la idea de norma y comenzamos a considerar lo no preferible como desviación y, con el desviarse se hace énfasis en lo negativo, el cual forma parte de la interdicción, que no sólo se refiere a designar positivamente lo preferible, sino designar negativamente la desviación como lo que no hay que hacer. Por tanto, ya no es posible hablar de pasividad, de inadecuación de sí mismo a sí mismo, sino de escisión.

El valor es experimentado como norma por escisión, dividido entre un preferible ya objetivado y un deseo que se encierra sobre su propia subjetividad. Aquí es donde comienza a triunfar el “se debe” como algo que me es extraño, como lo otro. En ética, es a partir de las obras que me son extrañas como yo puedo reapropiarme de mí mismo, es con esta escisión como comienza la interdicción, con esta imposibilidad de hacer coincidir mi deseable con lo preferible. No obstante, en el aspecto negativo de la interdicción se encuentra un aspecto positivo, pues lo proyectado mediante la norma constituye una voluntad frente a la diseminación del deseo, por ello la norma puede ser una voluntad frente a los deseos. En este sentido, Ricoeur, define la norma como una manera de hacer uno con muchos y es condición para que las intermitencias del deseo tengan una duración estable. En esto coincide con Foucault (1999), quien señala que “la función de la norma no es excluir o rechazar, al contrario, está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (p. 57). Así, la norma procura la cohesión y homogeneidad, en tanto implica, poner abrigo a la arbitrariedad de los deseos implicados en los valores.

Por ello, Foucault agrega que la norma y la normalización comportan una concepción positiva, técnica y política que se desarrolla a partir del siglo XVIII. Por consiguiente, el par “normal-anormal” ingresa bajo un poder de normalización, que en primera instancia juega al encuentro y armonización entre el saber médico y el poder judicial y que luego, logró extenderse a las demás instituciones de la sociedad moderna.

Bajo estas consideraciones, la norma tiene como función marcar, clasificar y a la vez indicar lo que debe ser corregido, con la finalidad de albergarlo en un proyecto normativo o correctivo. Por tanto, la sociedad moderna no sólo está diseñada para vigilar y controlar sino también para marcar, clasificar e indicar lo que ha de ser corregido, esto es el efecto más positivo del ejercicio del poder. Así, la escuela como institución disciplinaria tiene como objeto vigilar, controlar y aplicar mecanismos de corrección.

En el ámbito educativo, Foucault (1976), sostiene que “...Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada...” (p. 189), por lo que, lo normal presupone o tiene como principio lógico anterior la cohesión y homogeneidad. El poder de la normalización obliga a la homogeneización y también requiere de la individualización al permitir las desviaciones, determinar los niveles.

Todo ello funciona fácilmente en el interior de un sistema de igualdad formal, en el que la homogeneidad es la regla. Característica ésta inherente al aparato escolar, en donde se impone la coerción y cohesión partiendo del presupuesto de la igualdad. El concepto de lo normal adquiere sentido en un estudio de esta naturaleza, pues está directamente vinculado a lo educativo y a la escuela, por ello examinaremos a la escuela como institución disciplinaria que impone normas para homogeneizar.

### 2.3 La escuela como institución disciplinaria

En cuanto a las instituciones disciplinarias, diremos que del ejercicio de un poder violento sobre el cuerpo pasamos a un escenario silencioso, ordenado y privado en el que las capacidades y conocimientos de los sujetos sobre sí mismos son configurados de manera suave y silenciosa en instituciones de “asistencia”. Surgen muchas instituciones,

aunque Foucault (1976) señala particularmente, la cárcel, el hospital, el manicomio, el cuartel, el taller y la escuela. En estas instituciones se desarrolla un conocimiento sobre los sujetos en relación con sus comportamientos y actitudes y ese saber se utiliza para moldearlos, hacerlos gobernables. A esas instituciones las ha llamado disciplinarias. Este concepto puede ayudar a explicar la escuela como aparato disciplinario que logra imponer ciertas normas y que hace de lo “normal” una interpretación “sui generis”.

Foucault afirma que la disciplina ejercida sobre la persona tiene por objeto producir “cuerpos dóciles”, gobernables, útiles y se deriva de las prácticas reducidas o “micro-tecnologías”. Estas micro-tecnologías reúnen el ejercicio del poder y la construcción del saber en la organización del espacio y del tiempo siguiendo líneas ordenadas que facilitan formas constantes de vigilancia y la puesta en acción de la evaluación y el juicio. La eterna metáfora de Foucault, la del “panóptico”, el “ojo que todo lo ve”, resume una vigilancia que también es juicio, que no necesita estar mirando siempre para que uno se sienta vigilado. Tras el panóptico se descubre una micro-tecnología particular y especial, que es llevada por el aparato escolar a su máxima expresión, por medio del “examen”.

En el interior del aparato escolar, los principios ligados a la normalización funcionan con relativa facilidad porque cuentan con una red que combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, y que Foucault (1999) ha llamado “examen”. Éste posibilita la mirada normalizadora y la vigilancia que califica, clasifica y castiga. Este dispositivo hace de la escuela un espacio ininterrumpido pues lo acompaña en toda su longitud. No obstante, el examen no sólo sanciona o evalúa un aprendizaje, él supone un intercambio constante de saberes entre el maestro y el alumno, garantiza el paso de conocimientos del maestro al alumno y toma de éste un saber reservado y destinado al maestro. En este sentido, el autor argumenta que el examen ha permitido el desbloqueo epistemológico de la pedagogía como ciencia, al igual que el examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina.

El examen actúa como un “intercambiador de saber”, que se extiende por todas las ciencias humanas, desde la psiquiatría hasta la pedagogía; desde el poderoso maestro, médico y empresario al impotente alumno, paciente y trabajador y, también, en sentido inverso. La mayor fuerza del examen radica en la construcción de la individualidad dis-

ciplinar. “El examen deja tras él un archivo entero minucioso que se constituye al ras de los cuerpos y de los días” (Foucault, 1976, p. 193), de modo que se constituya un poder de la escritura que hace de cada individuo un “caso” dotado con una serie de códigos. Así, de todo el conjunto de casos, los individuos son distribuidos y clasificados, con todos los rasgos, las medidas, las “notas”, las desviaciones cuantificables de la norma. El examen hace que se escriba no sólo sobre los “hombres memorables”, sino también sobre las personas ordinarias “normales” y, por supuesto, sobre sus recientes inventados opuestos, los “anormales”, todos quedan bajo el umbral de la descripción y el análisis. Por tanto, se está ante la presencia de una nueva individualidad: “la individualidad del hombre calculable”.

Por ello, concluye que el examen como procedimiento disciplinario hace del individuo un objeto y efecto de poder, como efecto y un objeto de un saber. El individuo es un átomo ficticio de una representación “ideológica de la sociedad, pero también es una realidad fabricada por esa tecnología de saber y poder que se ha llamado disciplina” (Foucault, 1999, p. 198). En la perspectiva foucaultiana, es imperativo acudir a las interpretaciones del par “poder-saber” y la disciplina. El poder no se concibe como una propiedad, sino como una estrategia compuesta por disposiciones, tácticas y maniobras. El poder se ejerce más que se posee, no es un privilegio adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y acompaña la posición de aquellos que son dominados. Ese poder no se aplica como una obligación o una prohibición a quienes no lo tienen; los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya en ellos.

El poder produce saber; ellos se implican, porque no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. El sujeto que conoce, los objetos de conocimiento y las modalidades de conocimiento son efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas.

Por tanto, la disciplina tiene una doble significación que responde al par poder-saber, por una parte, significa sujeción de un individuo a ciertas reglas de comportamiento propias de un grupo determinado, es decir, relacionada a problemas del poder y, por otra, se refiere a las artes del saber. Etimológicamente, la palabra disciplina proviene del latín

y está ligada inexorablemente al campo educativo, porque hace referencia a un doble proceso: la disciplina que supone presentar determinado saber a un aprendiz y la disciplina de mantener a éste ante el saber. Tiene que ver con las técnicas de control y no deja de estar relacionada con el proceso de la enseñanza y con los objetos de la misma.

Las disciplinas son concebidas como técnicas que garantizan las multiplicidades humanas, mediante una táctica de poder que responde a tres criterios: hacer del ejercicio del poder lo menos costoso posible, hacer que los efectos de ese poder alcancen lo máximo de su intensidad y que se extiendan lo más lejos posible.

Asumiendo estas perspectivas afirmaremos que la “situación de extraedad escolar” es una construcción de la escuela, calificada como “anormalidad educativa”, en tanto se coloca al niño(a) o adolescente como fuera de unos límites establecidos en los estatutos legales en relación con la edad cronológica. No obstante, esta situación puede ser el efecto de otras “construcciones escolares”, tales como repitencia, la emergencia del niño hiperactivo, déficit de atención. Por tanto, ella comporta otros aspectos “discordantes” que conducen a mirar al interior del aparato educativo, en términos de comportamientos escolares considerados como irregulares o anormales, el sistema de justicia escolar con la igualdad de oportunidades, en el que se encuentra implícito el juego de inclusión-exclusión dentro del aparato escolar. Ahora nos preguntamos: ¿cómo se construyen estos objetos y discursos?

## 2.4 En la construcción de los anormales educativos

Foucault en sus obras, *La verdad y la formas jurídicas* (1992), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1976) y *Los anormales* (1999), examina cómo a partir de prácticas sociales se engendran dominios de saber que hacen aparecer nuevos objetos de conocimiento, conceptos y técnicas, al igual que nuevos sujetos de conocimiento en el transcurso del siglo XVIII y XIX. Es decir, se fue configurando un nuevo saber del hombre, de la individualidad, del individuo normal o anormal, dentro o fuera de la regla; saber que procede de las prácticas sociales de vigilancia y control que la sociedad necesitó para desarrollar su proyecto político y económico de la modernidad. En esta

forma, la sociedad contemporánea es llamada sociedad disciplinaria, en tanto se fundamenta en la vigilancia y el control.

Esa sociedad de control y vigilancia se origina alrededor de la institución judicial y se va construyendo una red de instituciones que tienen como función esencial vigilar y controlar la sociedad. En el ámbito penal, el individuo pasa a ser considerado por su peligrosidad, en tanto la potencialidad de realizar un acto, por tanto, se habrá de constituir un saber que se encargue de analizar al delincuente, no para juzgar sus actos sino para preguntar sobre los orígenes del mismo. En torno a este saber surgen dos instituciones: la prisión y el manicomio, con sendos dominios del saber: el penal y el psiquiátrico. Esos dominios epistemológicos tendrán que intercambiar saberes mediante la pericia médico legal (examen), la cual debe permitir o debería permitir hacer una división dicotómica entre enfermedad o responsabilidad ante un delito, entre causalidad patológica o libertad del sujeto jurídico, entre terapéutica o castigo, entre medicina y penalidad, entre hospital y prisión. Esto lo hizo en principio, poco a poco esa marcación dicotómica se fue transformando en un continuum médico judicial.

El examen médico judicial contemporáneo sustituyó la exclusión recíproca del discurso médico y el discurso judicial por un juego de doble calificación: médica y judicial. En esta forma se intercambian categorías médicas en el campo judicial y viceversa. Este intercambiador funciona intensamente y lo hace tanto más, cuanto más débil es en el plano epistemológico (Foucault, 1999).

Algo semejante operaría entre los dominios epistemológicos de lo pedagógico y lo psicológico, utilizando como “intercambiador” a la psicopedagogía. El examen de la psicopedagogía, en la determinación de ciertas “dificultades de aprendizaje”, ha actuado como un intercambiador entre las nociones y categorías psicológicas y categorías pedagógicas manejadas dentro del aparato escolar.

La psicopedagogía ha permitido legitimar ciertas explicaciones de los comportamientos escolares. Cuando se mira el campo de investigación de la psicopedagogía, en especial lo referente a las llamadas “dificultades de aprendizaje” (Sánchez, 2003), éstas suelen definirse como: “interferencias o bloqueos en el aprendizaje, en los que no está comprometida la integridad cognitiva del alumno”, lo cual indica que ellas aparecen en niños con inteligencia normal. Las llamadas dificultades de aprendizaje se expresan en bajo rendimiento, repitencia y deserción;

su índice de aparición es alto en las escuelas más pobres del circuito de baja calidad del sistema educativo. Por consiguiente, afectan masivamente a los niños provenientes de los sectores pobres y marginales y, sólo excepcionalmente, aparece en los niños de clases sociales más favorecidas social y económicamente.

La psicopedagogía al interrogarse por el origen de estos bloqueos ha buscado explicaciones en el ámbito médico, por consiguiente, con ayuda del saber médico se dedicó a examinar el cuerpo del niño. Como parte de este intento se describieron síntomas y signos de afectación neurológica, configurados como síndrome de “Lesión Cerebral Mínima”, se invocó la hiperquinesia como alteración primaria de las dificultades del aprendizaje y, el déficit de atención como causa secundaria, puesto que el perpetuo movimiento le impediría al niño toda posibilidad de fijar atención para realizar las actividades escolares. A partir de allí, los tratamientos médicos giraron en torno a la administración de medicamentos tales como: Librium y Ritalín. En el plano educativo, se comenzó a utilizar una metodología de recuperación o de normalización basada en un tratamiento individual, sirviendo como fundamento la teoría conductista del aprendizaje.

Cuando se hicieron mayores estudios sobre la hiperquinesia se precisó que los niños considerados como hiperquinéticos se movían en cantidad semejante a aquellos que no les fue diagnosticado, por lo que se llegó a afirmar que no era la cantidad de movimiento sino lo inoportuno del movimiento lo que interfería con el aprendizaje, pues éste ocurría en las jornadas escolares, especialmente en situaciones de evaluación. En consecuencia, el invocar la hiperquinesia y la falta de atención para explicar los comportamientos dentro de nuestras aulas se hizo tan frecuente, que se indujo a definirla como “aquella conducta que más molesta al maestro”.

En este evolucionar acerca del origen de las dificultades de aprendizaje se situó el cuerpo del niño como centro. Sánchez (2003), señala que las explicaciones dadas desde el campo médico no pudieron concretarse u objetivarse desde el punto de vista científico en categoría nosológica con una patología, fisiopatología y una clínica definidas. El creciente escepticismo en torno a estas explicaciones condujo a abandonar cierta mirada médica y a desplazar al cuerpo del niño como origen de las dificultades de aprendizaje. A la par, la psicopedagogía, desde el lado educativo, debía explicar cómo es que estas dificultades aparecen

masivamente en niños de clases sociales menos favorecidas social y económicamente.

En procura de una explicación o justificación, se ha recurrido frecuentemente a enunciar las “carencias”; según esta tesis, los niños provenientes de sectores pobres sufrían carencias de estimulación, carencias cognitivas. Estas afirmaciones fueron rebasadas por estudios aportados por la lingüística social y las etnometodologías, en los que se indica que el lenguaje se adapta de acuerdo a los contextos en los cuales interactúa el niño, así el lenguaje utilizado por los niños no puede ser considerado como deficiente en relación con las exigencias de la escuela, sino como diferente. En países como Estados Unidos e Inglaterra el modelo referido a las “carencias” fue abandonado como modelo explicativo; igualmente sucedió con la presunción de que estas “dificultades” derivan de problemas neurológicos lesionales o funcionales, al menos, en el ámbito teórico y de investigación. El modelo carencial, sobre todo el que actúa como modelo explicativo en las áreas del lenguaje, también fue dejado a un lado. En consecuencia, las investigaciones de la psicopedagogía centradas en el niño como fuente del fracaso escolar y depósito de dificultades (tratadas desde el punto de vista médico como patologías, y desde el campo pedagógico con tecnologías didácticas remediales y de recuperación) debieron ser abandonadas. No obstante, esas explicaciones penetraron los discursos escolares hasta convertirse en dominantes.

Para nuestro interés es necesario destacar que ese enfoque en las investigaciones de la psicopedagogía tuvo sus efectos en la formación docente, pues los planes de estudio se conformaron bajo un marco de referencia en el que las “dificultades de aprendizaje”, fueron concebidas desde una visión organicista y patológica, en consecuencia, el perfil del egresado abarcaba competencias paramédicas. Esto se evidencia cuando encontramos a los egresados en la mención de “Dificultades del Aprendizaje” desarrollando una práctica profesional basada en terapias que se ejecutan en una especie de consultorios médicos.

La debilidad epistemológica de la psicopedagogía como intercambiador entre nociones y categorías psicológicas y pedagógicas ha de ser superada mediante la construcción de un cuerpo teórico que sobrepase las explicaciones centradas única y exclusivamente en el cuerpo del niño. Afortunadamente, ahora esas investigaciones se dirigen hacia un campo explicativo fundamentado en modelos más complejos e in-

terdisciplinarios que la fuercen a mirar no sólo el cuerpo del niño, sino todo un conjunto de posibilidades.

En la búsqueda de ese campo explicativo, afirmamos con beneplácito que el problema de la definición de “dificultades de aprendizaje”, continúa en discusión debido a la ampliación del campo de estudio y a las reformas educativas que se realizan en varios países. Esa discusión va encaminada en dos direcciones; una, consiste en revisar las bases conceptuales en las que se enmarca el área de dificultades de aprendizaje y, la otra, intentar operacionalizar una definición teórica que pueda servir como guía para identificar casos individuales de dificultades de aprendizaje (Aguilera, 2004).

En la práctica pedagógica las supuestas “dificultades” son tratadas como unas enfermedades, que generalmente no lo son, porque están fundamentadas en juicios sobre unos supuestos defectos en el comportamiento escolar que no son necesariamente patológicos. Se trata de discursos que tienen un poder de exclusión o inclusión. Ese poder se manifiesta mediante discursos de verdad, por su status, esto es, son formulados por personas calificadas dentro del aparato escolar.

Estos discursos describen una serie de faltas escolares, intentan mostrar cómo el niño o el adolescente se parece a su “anormalidad”, en lugar de ser considerado como tal dentro de la institución educativa, al mismo tiempo ponen de manifiesto una anormalidad que no es una enfermedad patológica ya que se trata de juicios morales en tanto que, en definitiva, se trata de pruebas de un comportamiento, una actitud que puede ser considerada como “moralmente defectos” sin ser anormalidad. Esas son ambigüedades dentro de las descripciones de los comportamientos escolares, que no están destinadas a establecer responsabilidades, sino a no responder a ellas, pues los sujetos son descritos para ser castigados y no para redimirlos o ser curados o ser “normalizados”, porque nuestra escuela se ha hecho tan indiferente que no tiene la capacidad para aplicar el poder de normalización, esto es, no tiene la voluntad para aplicar técnicas de reparación, readaptación, reinserción o corrección.

Esa anormalidad es construida, en parte, por el aparato escolar con el concurso discursivo de la psicopedagogía. Al respecto, Marshall (1997), en un artículo titulado “Foucault y la investigación educativa”, argumenta que la psicología evolutiva, en la medida en que ha sido adoptada por la pedagogía centrada en el niño no ha tenido ningún

efecto liberador de los esperados, forma parte de un conjunto de prácticas legitimadas por la ciencia cuyo objeto de estudio ha sido el niño en desarrollo. Afirma que prácticas como la supervisión, observación y clasificación normalizan a los niños y no reconocen ni entienden que el niño en evolución es un “objeto” producido por esas mismas prácticas.

Cuando un maestro califica al niño como “deficiente”, lento, falta de atención, hiperactivo, en cierto modo se está apoyando en el discurso de la psicopedagogía. ¿Cuáles son los objetos que el discurso pone de manifiesto? Son los objetos que enganchan al fracaso escolar. Son las nociones que encontramos constantemente en los discursos de los maestros y en la escuela: “inmadurez psicológica, personalidad poco estructurada, lento, inquieto, hiperactivo, bajo de atención. ¿Qué función desempeñan? En primer lugar, intentan justificar el fracaso escolar, hacerlo aparecer como un rasgo individual de entera responsabilidad del niño o adolescente. Estas nociones permiten constituir un doblete psicológico y ético del fracaso escolar. Hacen de esa situación una irregularidad con respecto a una serie de reglas que pueden ser fisiológicas, psicológicas o morales. La escuela castiga esas conductas irregulares. Esas nociones son el lugar de formación del fracaso. En segundo lugar, las mismas tienen como función denunciar aquello contra lo cual aparece lo normal, son calificaciones morales, además son reglas éticas. Ahora pasemos a precisar algunos aspectos tratados por Foucault en su genealogía de los anormales y sus eventuales relaciones con el ámbito educativo.

*Los anormales de Foucault.* En la construcción de esta genealogía, en el transcurso del siglo XIX, Foucault señala la existencia de tres figuras sobre las cuales se va a configurar el problema de la anomalía en el siglo XX, cada una de ellas se inscribirá en unos sistemas autónomos de referencia científica. Entre estas figuras resaltan, los que ha denominado el “monstruo humano”, el “niño masturbador” y “el incorregible”. El primero, se define como una violación a la ley social y a las leyes de la naturaleza, aparece como un fenómeno, extremadamente raro y por tanto, se inscribirá en una teratología y una embriología. La segunda figura, “el masturbador” tiene un ámbito de aparición restringido, pues aparece en la soledad del dormitorio, la cama, el cuerpo. No obstante, aparece como un individuo universal, pues la masturbación es el secreto universal, el secreto compartido por todo el mundo, pero que nadie comunica nunca a ningún otro (Foucault, 1999,

p. 65) y se inscribirá en un sistema de referencia basado en una teoría de la sexualidad.

La tercera figura que aparece en la genealogía de la anomalía, es el “individuo a corregir”, su ámbito de aparición es la familia en el ejercicio de su poder interno o en relación con las instituciones que lindan con ella o la apoyan, como la escuela, el taller y otras. Alrededor de esta figura se va construyendo lentamente un campo del saber referido al nacimiento de técnicas pedagógicas, de técnicas de educación colectiva e individual y de formación de aptitudes. Es quizás, la figura más susceptible a ser estudiada por las Ciencias de la Educación, entre las que se encuentra la psicopedagogía. En cuanto a su índice de frecuencia, su aparición es mucho mayor que la figura del monstruo humano. Éste es la excepción por definición, mientras que el individuo a corregir es un fenómeno corriente, de lo tan corriente que es, tiene la característica de ser, en cierto modo, regular en su irregularidad. En torno a él van a aparecer una serie de equívocos, en especial, en el ámbito escolar.

Foucault (1999), insiste en señalar principalmente dos errores en cuanto a la caracterización del “individuo a corregir”. El primer equívoco deriva de que el individuo a corregir es muy frecuente, en la medida en que está inmediatamente próximo a la regla, por lo que es muy difícil determinarlo. Aquí es donde surge la primera contradicción en cuanto a este individuo, porque él puede ser una especie de evidencia cotidiana, que hace que se le pueda reconocer de inmediato sin que haya que dar pruebas de él, de lo tan cotidiano que es. Por tanto, en la medida en que no haya que dar pruebas de él, nunca se podrá demostrar efectivamente que el individuo es incorregible.

Esto es de especial importancia en este estudio, pues en la escuela se producen ciertos discursos que están centrados en el pronunciamiento de juicios, caracterizaciones y diagnósticos que pueden considerarse como peligrosos por sus efectos nocivos, en tanto se hacen sin evidencias plenamente demostradas (Sánchez, 2003). Cuando los maestros no pueden ser capaces de explicar ciertos comportamientos escolares, invocan las llamadas “dificultades de aprendizaje”. En el ámbito de la escuela, el maestro puede reconocer (o confundir) este sujeto sin dar evidencias firmes en torno a él.

El segundo equívoco gira en torno a la idea de considerarlo como “incorregible” sin antes aplicar las técnicas de normalización, que en vocabulario de Foucault, están dirigidas a aplicar una cantidad espe-

cífica de intervenciones, correcciones, es decir, referidas a una nueva tecnología de recuperación, tal como lo concibe la psicopedagogía. Por consiguiente, el individuo a corregir es un “incoregible”, que entra en una especie de juego entre la incorregibilidad y la corregibilidad.

Si extrapolamos estas ideas al aparato escolar veremos que se generan serias connotaciones, pues en torno al niño, niña o adolescente en situación de extraedad escolar gira una serie de estigmatizaciones, sin que haya que utilizar previamente el poder de normalización que la escuela posee como aparato de corrección o de ortopedia recuperativa en la situación de enseñanza y aprendizaje. La escuela puede reconocer las diferencias, no obstante, las trata como deficiencias pero no está obligada a dar evidencias de ellas y lo hace no para corregirlas sino para someterlas al perverso juego entre la inclusión y la exclusión escolar. Ahora pasemos a analizar los problemas que derivan de la noción de justicia escolar.

## 2.5 La justicia escolar: un problema sin resolver

La escuela como institución social se exige que sea justa, pues ella actúa como institución mediadora en la distribución de deberes y derechos, ventajas y desventajas, roles, autoridades. El problema de la justicia se puede considerar como un problema ético complejo pues nuestra sociedad no ha logrado conseguir una distribución igual, no solamente de bienes y beneficios, sino también de derechos y deberes. Así, la justicia se define por el equilibrio frágil que se establece entre un exceso y un defecto, entre “un mucho” y un “no suficiente”, lo que hace considerarla como una medianidad, un término medio entre dos extremos. Esta noción de justicia hace remitirse a una igualdad entre un querer tener más y un defecto de no contribuir suficiente.

Ricoeur (1993), señala dos dificultades, la primera es que la justicia debe responder a la distribución de todo tipo de bienes relacionados con la prosperidad y la adversidad en razón de bienes a compartir y cargas a repartir. En consecuencia, las instituciones deben ser definidas en función de distribución y de intercambio, de reparto, lo cual hace de la sociedad un sistema no sólo de cooperación sino también de distribución. El concepto de distribución está estrechamente relacionado con la idea de justicia, mediada por la institución. Si la institución es

considerada como regla de distribución, los individuos que forman parte de ella son los puntos de aplicación de esa distribución. ¿Pero quién define como algo bueno la participación y la naturaleza de las cosas a repartir y cómo se definen los mecanismos?, se pregunta Ricoeur, para luego aseverar que las sociedades modernas sólo han agravado estas situaciones, pues el escollo consiste en la dificultad planteada por los repartos desiguales. Las sociedades modernas han ampliado el campo de aplicación de la igualdad aritmética aportada por Aristóteles: igualdad ante la ley, y al menos a título de promesa, igualdad de posibilidades, es decir, igualdad de posiciones de salida en el acceso a las funciones de autoridad, de orden o de influencia.

Este reparto igualitario es problemático para la sociedad moderna debido a la complejidad de roles y funciones de la misma. Por ello, se sostiene que la igualdad proporcional (que los medievales llaman distributiva) intenta desentrañar el nudo del igualitarismo puro y duro, pues la igualdad proporcional se basa en la idea matemática de las proporciones, es decir, es una relación a cuatro términos: dos personas y dos partes.

Pero la idea de justicia queda atada a la noción de contrato o autonomía. La función del contrato social tiene por fin y función separar lo bueno de lo justo. El contrato ocupa en el plano de las instituciones el lugar que la autonomía ocupa en el plano fundamental de la moralidad. Al contrato le queda la función de igualar la concepción deontológica de la justicia con el principio moral de la autonomía y de la persona como fin en sí. A este problema se dirige Rawls (1999) cuando ha propuesto el término equidad como llave del concepto de justicia. En consecuencia, propone dos principios de justicia, el primer principio se refiere a la igualdad de todos ante la ley. Este principio es ampliado en las sociedades democráticas avanzadas mediante la conquista de libertades de expresión, decisión, reunión, voto y otros.

El segundo principio de justicia se encarga de las diferencias, esto es, de los repartos desiguales y generalmente es enunciado como: que el aumento de la ventaja del más favorecido sea compensada por la disminución de la desventaja de los menos favorecidos. Ricoeur (1993) lo resume como maximizar la parte mínima. Este principio afirma que, entre todos los repartos, hay uno que es más justo que los otros. Aquí lo esencial es la idea de que existe en los repartos desiguales un punto de equilibrio tal que ciertas desigualdades deben ser preferidas a desigual-

dades más grandes, pero también a un reparto igualitario. En razón de ello, Ricoeur afirma que en los principios de Rawls, de alguna manera el primer principio está preservado en el segundo bajo la forma de igualdad de oportunidades o de posibilidades (de posiciones de partida, en vocabulario de Rawls).

Independientemente de las críticas a las propuestas de Rawls, el segundo principio expresa preocupación y reconocimiento por el más desfavorecido. Entre estos principios existe un punto de tensión, en razón a que uno es igualitario y el otro no, por ello las desigualdades sociales y económicas deben ser organizadas de tal manera que se pueda razonablemente determinar lo que será la ventaja de cada uno. Es en este punto donde el principio de justicia entra en tensión con respecto a la justicia como práctica social. En consecuencia, se aboga por un debate público ininterrumpido que propicie la concreción de principio de justicia todavía enunciado en términos abstractos.

La aplicación de estos principios tropieza con la naturaleza de los bienes a repartir y con el cálculo de máximum y mínimum, además de la heterogeneidad de los bienes a repartir, así la noción de partes a repartir cambia de sentido según se trate de bienes de mercado o bienes de no mercado, como lo es el caso de la salud, seguridad, educación, ciudadanía. Por esta razón, una teoría procedimental de la justicia debe asistirse mediante una ética de valores, lo cual convierte el problema de la justicia en un problema complejo, debido a que nuestra sociedad está desprovista de un consenso en materia ética. Al respecto, Ricoeur, es optimista al afirmar que las condiciones del consenso no están perdidas porque dependen de la capacidad de entrecruzar, sin apego a condiciones religiosas, las herencias recibidas del pasado (judeo-cristiana, greco-romana, renacimiento, nacionalismo y socialismo). Igualmente, la idea del consenso está envuelta en una historia, en la que la idea de valor sufre una cierta debilidad conceptual y, por último, esta idea de consenso dependerá de la discusión pública y del intercambio entre convicciones profundas de evolución lenta y convicciones de superficie, de evolución muy rápida. Allí es donde reside el valor del Estado, para fijar lo prioritario y su jerarquización, pero ello depende de la discusión política, en la que la sociedad civil aspira a participar.

La institución judicial requiere del Estado o viceversa y de una sociedad civil que permita llevar la discusión en términos de calidad y cantidad. En consecuencia, Ricoeur, define la justicia como práctica

social, como una medianidad entre mucha distancia y no suficiente distancia, de allí es de donde el Estado extrae su legitimación y mantiene cohesionada su sociedad.

El discurso de la justicia es ejercido en el debate público para establecer el orden de prioridad de los bienes primarios y de los valores subyacentes a estos bienes, también ella requiere de un proceso compuesto por un intercambio de argumentos que se da en el aparato judicial. Los elementos discursivos de la justicia obedecen a una lógica y a una ética; desde el punto de vista de la lógica, la justicia requiere de argumentos y de calidad, pues son el vínculo que une lógica y ética. Esa ética se relaciona como la mejor forma de argumentar que el otro pueda entender.

En el ámbito educativo, la noción de justicia es manejada, en parte, como equidad o como igualdad de oportunidades. Con mucha insistencia se ha afirmado que nuestro aparato escolar es inequitativo, lo cual propicia que la idea de justicia escolar sea apreciada por su deficiencia, esto es, por su injusticia. Los dos principios anunciados por Rawls, analizados por Ricoeur y llevados al ámbito de lo escolar nos mueven a afirmar que la igualdad de todos ante el sistema educativo y la igualdad de oportunidades o de acceso quedan a título de promesas, porque si miramos a nivel macro, las políticas educativas parecen estar diseñadas para procurar el beneficio de los más aventajados y no para disminuir las desventajas de los más desfavorecidos, así, la fórmula de maximizar el mínimo, operaría a la inversa, “minimizar el mínimo hasta excluirlo”.

Si se mira al interior de las aulas escolares, las evidencias empíricas muestran que las prácticas pedagógicas están revestidas de ciertos discursos y dispositivos que permiten profundizar las desventajas colocando las distancias en límites insoportables en términos de justicia. Las ambigüedades parecen muchas, por una parte, la escuela parte de una supuesta igualdad, no obstante, señala las diferencias pero no para reconocerlas sino para expresarlas en términos de deficiencias y desventajas, pues lo hace fundamentándose en una normalidad preestablecida. Pero esa normalidad está reconocida en términos de cumplimiento de normas y no en términos de desventajas educativas y sociales. Así, las diferencias educativas y sociales son reconocidas en términos de anormalidad educativa, pero no para superarlas sino para excluirlas del sistema.

Utilizando el segundo principio de justicia de Rawls intentaremos interpretar las interacciones escolares que ocurren en el seno de la

praxis educativa. Esas interacciones están insertas en un complejo significativo y normado, es decir son sometidas a estructuras evaluativas y normativas establecidas por la institución. Las acciones son enmarcadas en escalas de excelencia, las cuales constituyen preceptos establecidos por la escuela como institución reguladora de la acción educativa. Por tanto, la praxis educativa se presta a consideraciones éticas, el aspecto fundamental proviene de la interacción humana en la medida en que la escuela está conformada por un “agente” y un “paciente” que se interrelacionan bajo formas desiguales en términos de poder.

El obrar para un agente es ejercer un poder sobre otro agente, es decir es una relación de un agente sobre un paciente. La acción es hecha por el agente y sufrida por otro. Sobre esa disimetría de la acción se injertan todas las posibles perversiones del obrar.

Esas disimetrías pueden ser superadas por la “solicitud”, entendida como movimiento de sí mismo hacia el otro, en el cual ese otro entra a responder. Así, alteridad sería el reconocer en un comienzo al otro como distinto a mí, es decir, “yo soy **yo** frente a otro que dice ser **yo** que me es necesario reconocer como un **tú**; y que es a la vez un **yo** en relación con el cual yo soy un **tú**”. Decir **tú**, es desear entrar en relación práctica con el otro, pero ese deseo no tiene sentido si ese otro no es un sujeto que se revela en un movimiento similar. El discurso del otro anuncia a la vez la alteridad parlante de mi propio discurso y la experiencia que yo construyo a partir del otro. El otro es, a su manera, como yo soy; él ejerce, de acuerdo a su condición, ese acto que yo ejerzo de acuerdo a la mía (Theodosiadis, 1996). La alteridad implica, por un lado, reconocer al otro como diferente y, a la vez, como mi semejante. En este sentido, Ricoeur (1993) señala que sin el reconocimiento, sin la reciprocidad, la alteridad no sería otro distinto de sí mismo, sino la expresión de una ausencia.

En las formas de solicitud (entendida como movimiento del sí mismo hacia el otro) marcadas por una desigualdad inicial fuerte (relación maestro-alumno), es el reconocimiento lo que puede reestablecer esa solicitud. Por ello, la relación del sí mismo hacia su otro debe entenderse como la búsqueda de una igualdad moral por las vías diversas del reconocimiento (Ricoeur, 1993). La relación maestro-alumno, implica reconocer el lugar del otro y de sí mismo. Ese lugar del otro involucra la aceptación de ese otro como legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1992).

Para el maestro, esto debe significar que en lo más profundo de cada niño o adolescente hay una persona especial, única e irrepetible, por lo que su atención hacia él debe validar su particular diferencia y no su diferencia en relación con los otros. Esta última alternativa (la diferencia en relación con los otros) es la que se reconoce con mayor frecuencia dejando en desventaja al “niño o adolescente diferente” con respecto a sus verdaderas posibilidades de aprendizaje. Así, el concepto de diferencia introducido por Maturana (1992), indica que aceptamos al otro como ser legítimo en su propia estructura, como una forma individual y totalmente válida de enfrentar la vida desde su particular mirada.

La escuela contemporánea siempre busca parámetros de normalidad para entender, actuar o simplemente responder a determinadas situaciones, por tanto, se espera que todos respondan uniformemente y aprendan mediante una metodología estándar. Frente a esos parámetros que indican “lo normal y lo anormal”, las diferencias palidecen al no poder seguir el ritmo de la “normalidad”. En definitiva, aquí entendemos que las prácticas de poder ejercidas desde la institucionalidad generan criterios de normalidad y anormalidad que se traducen en prácticas de exclusión escolar, negadoras de los criterios de justicia. Estos aspectos teóricos y su relación con las prácticas escolares serán abordados en el capítulo cuarto de este estudio.

En el siguiente capítulo explicaremos los procesos metodológicos que guiaron el estudio y las formas de recolección del material empírico que describen esa práctica pedagógica.



# La extraedad escolar desde la perspectiva de la etnografía

En este capítulo se incluyen algunas consideraciones que condujeron a asumir la etnografía como metodología que permite hacer una descripción e interpretación de la extraedad escolar en una determinada cultura (Goetz y LeCompte, 1988). Así, la etnografía dibuja los contornos de las representaciones que los hombres pueden darse de sí mismos en una civilización, de su vida, de sus necesidades, de las significaciones depositadas en el lenguaje (Foucault, 2001). Atendiendo a las exigencias metodológicas, se ha dividido este capítulo en tres aspectos: en el primero, se incorpora una justificación de la etnografía, como una construcción teórica metodológica que permite el acercamiento al objeto por conocer y como descripción que intenta dar cuenta de una realidad que emerge del descriptor. En el segundo aspecto, se incluyen las técnicas e instrumentos de investigación utilizados durante el trabajo de campo y, como tercero, se presenta una descripción de los procedimientos seguidos en el análisis de la información.

### 3.1 La etnografía como descripción e interpretación

La etnografía como construcción teórica-metodológica, comporta una actividad empírica, en tanto tiene que ver con el “estar allá” entre los “nativos”, en mimesis y participación reflexiva con los otros y, también, comporta una descripción cultural, en tanto tiene que ver con el

“estar aquí”, entre pares, escribiendo para una comunidad lingüístico-cultural (Poblete, 1999).

Cuando la etnografía se asume como descripción que intenta dar cuenta de una realidad que emerge con la observación realizada por el etnógrafo (Poblete, 1999), la realidad que se pretende describir no es una entidad ya dada, sino que emerge con la observación. La descripción etnográfica no es una representación de la realidad objetiva, sino que es una representación construida desde la experiencia del etnógrafo (interpretación). La representación es una construcción con sentido dentro de una comunidad de interpretantes, pues es una composición lingüística de elementos de la experiencia del descriptor que tiene como propósito evocar en el lector experiencias semejantes. Así, la composición etnográfica genera evocaciones que un sujeto puede considerar como representaciones de la realidad.

Como consecuencia, el texto etnográfico no es una copia fiel de la realidad. El texto procura desencadenar en el lector experiencias. El significado del texto emerge de un amalgamamiento entre el significante, el sujeto y el significado. Este significado surge en la relación autor-texto-lector. El autor aporta un punto de vista y, el lector, en un acto de recreación, completa el circuito textual, en consecuencia, el significado no es objetivo, sino más bien compartido.

Poblete (1999) sostiene que la composición de las descripciones está mediada porque las escrituras etnográficas son representaciones/construcciones sociales altamente ideologizadas por la cultura que representan. Así, los “Otros” (maestros, niños, adolescentes, padres, coordinadores) que aparecen en mi escritura, más que “Otros” en sus propios términos, son “Otros” en nuestros términos. Por tanto, la descripción representa una construcción de la experiencia de un observador que habla desde una comunidad y tradición específica. La descripción revela el mundo y el descriptor. La realidad surge con el observador, por tanto, no tenemos acceso a una realidad objetiva, sino a una realidad humana. Esta realidad es compuesta a partir de la experiencia del observador. En esta forma, el lenguaje no denota una realidad, sino que connota una experiencia. Entre el significante y el signo median otras experiencias que hacen a los signos remitirse a otros signos.

De manera que, la verdad de una descripción no tiene que ver con la correspondencia entre las palabras y el mundo, ni entre palabras y experiencia, sino con su viabilidad y sentido dentro de una comuni-

dad de personas. El observador vive en realidades compartidas, donde lo importante no es la correspondencia del lenguaje con el mundo preado, sino con la posibilidad de compartir significados.

Los textos etnográficos aparecen como juegos del lenguaje que tienen como propósito persuadir al lector de que lo dicho respecto a lo representado es una verdad empírica fundada en el hecho de que el etnógrafo realmente estuvo allí, donde los “nativos”. En consecuencia, el texto etnográfico, no es un producto inocente del conocimiento científico, sino que es una construcción interesada en producir efectos sobre el cuerpo social y sus representaciones.

En la escritura del texto etnográfico median las interpretaciones del autor. Siguiendo a Ricoeur (1998) la interpretación se construye a partir de la dialéctica entre la explicación y la comprensión, éstas a su vez, son entendidas como fases de un solo proceso, de manera que la interpretación no es un tercer término sino un caso particular de la comprensión. La polaridad entre explicación y comprensión no debe ser tratada como dualidad, sino como una dialéctica compleja y sumamente mediatizada, por lo que el término “interpretación” puede ser aplicado al proceso completo que engloba la explicación y la comprensión.

### **3.2 Técnicas e instrumentos empleados durante el trabajo de campo**

Se utilizaron como técnicas para la recolección de información:

- a) Observación participante
- b) Diario y notas de campo
- c) Entrevistas.

Como instrumentos se emplearon las grabaciones magnetofónicas y los protocolos de las entrevistas diseñadas por la autora. Como estrategia para presentar el trabajo etnográfico se acudió a la construcción de relatos escolares.

Referente a la observación participante, ésta se consideró como un aprendizaje y como un dispositivo de trabajo. La comprensión de una cultura diferente a la propia requiere impregnarse de las categorías

mentales de los “otros” a los que se estudia, sin embargo, esta impregnación significa apropiarse para construir una interpretación. La observación estuvo marcada por un tiempo y un espacio. Se comenzó solicitando autorización para realizar las observaciones en las escuelas y otros ambientes, para lograrlo se visitó al jefe de la Zona Educativa del estado Trujillo, luego a la coordinadora del municipio escolar Pampanito, después a la directora del Núcleo Rural N° 579 y, por último, a los coordinadores de las escuelas en estudio. El mismo procedimiento se hizo con los padres de familia entrevistados, a quienes se les solicitó permiso para hacer las entrevistas y visitas, al mismo tiempo que se les pedía autorización para grabar algunas entrevistas. Todos estos procesos constituyeron la “negociación de entrada”. Con los maestros de los cursos observados se acordó un calendario para la observación. El trabajo de campo se inició a finales de septiembre de 2003 y finalizó en junio de 2004. Éste se inició con la invitación a una reunión de maestros adscritos al Núcleo Rural N° 579, en ella se acordaron los parámetros para desarrollar el trabajo de campo.

Durante las observaciones tomábamos asiento en cualquier espacio del aula y a veces decidíamos participar en las actividades propuestas, lo cual nos permitió conversar con los sujetos de nuestras descripciones de manera cercana. En algunas ocasiones nos hicimos acompañar de dos estudiantes de educación con el propósito de ayudar con la recolección de información, esta experiencia les permitió comprender los espacios escolares y aprender ciertas técnicas metodológicas de los estudios cualitativos.

Con los maestros se intentó establecer una relación de respeto y colaboración, consideramos que se logró, de forma recíproca. Ellos se mostraron receptivos y cooperativos; en compañía de dos maestros iniciamos la visita a las familias y éstas accedieron a dar información porque los maestros actuaron de mediadores. Igualmente, se les informó que sus identidades permanecerían en secreto como una forma de respeto a su solicitud.

En cuanto al diario y notas de campo, éstos formaron parte de una misma técnica con diferentes propósitos. El diario de campo se consideró como un registro descriptivo de observación, lo constituyen los escritos que representan las escenas observadas, las conversaciones, mientras que las notas de campo, aunque aparecen en el mis-

mo soporte físico (cuaderno) tienen como finalidad registrar nuestros comentarios interpretativos basados en nuestras percepciones sobre los eventos, en ellas aparecen nuestras intuiciones, reflexiones e hipótesis teóricas generadas a lo largo de la investigación.

En cuanto a las entrevistas, éstas se hicieron durante las visitas a las familias partiendo de un formato que permitió recoger información relevante para la investigación. En algunas oportunidades se hicieron entrevistas en torno a los temas de interés de acuerdo con el enfoque de los puntos a investigar. Las entrevistas a los niños y adolescentes se hacían mientras éstos estaban disfrutando del recreo o después de finalizar la clase. Se efectuaron entrevistas a los niños y adolescentes, maestros, directores, coordinadores, padres y representantes, autoridades del Consejo Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente del municipio Pampanito.

Las grabaciones proporcionaron información adicional a las registradas en las notas de campo. Se utilizaron con mayor abundancia las grabaciones magnetofónicas para las entrevistas. Estas grabaciones fueron transcritas y se clasificaron de acuerdo con los nombres de los sujetos y también se utilizaron códigos para identificar a las familias entrevistadas, así como a las demás personas. La posibilidad de volver a escuchar o ver el mismo acontecimiento constituye la principal ventaja de estos registros.

Los relatos escolares que aparecen posteriormente fueron contruidos a partir de las observaciones realizadas dentro del aula, tomando como referencia los discursos emitidos por los maestros, directores o coordinadores, los padres y lo manifestado por los niños, niñas y adolescentes. Los mismos surgieron en parte del trabajo de triangulación de fuentes de información. Esta estrategia de presentación fue particularmente valiosa para dar una visión en conjunto acerca de la vida de los sujetos implicados en la investigación. Se construyeron ocho relatos que corresponden a igual número de sujetos estudiados. Su selección fue intencional o razonada (Mucchielli, 2001), la misma se hizo en función de aquellos casos en los cuales los sujetos en encontraban en situación de extraedad escolar. En este escrito, incluiremos cuatro de ellos por considerar que sus relatos escolares representan mejor las características de la situación escolar estudiada y, por tanto, susceptibles de ser considerados como referencias para posteriores investigaciones.

### 3.3 Análisis de los datos cualitativos

El análisis de los datos cualitativos estuvo orientado a generar inductivamente una teorización respecto al objeto de estudio, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de los datos empíricos cualitativos (Mucchielli, 2001). Por tanto, reposó en un examen sistemático previo de los datos, al que se recurrió frecuentemente a lo largo del análisis y al mismo tiempo se levantó a un nivel cada vez mayor de abstracción en las categorías más significativas del objeto de estudio. Con respecto a la teorización, ésta se entendió como proceso y producto, advirtiendo que el resultado no es un fin en sí mismo sino que expresa el estado en que se encuentra una construcción teórica dada. Para Goetz y LeCompte (1988, p. 174), la teorización es "...el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas". Es pues, llevar a los fenómenos a una nueva comprensión, insertar acontecimientos en contextos explicativos, integrar en un esquema de relaciones e interacciones a los actores y sus contextos, es decir, teorizar implicaría dirigirse hacia esa comprensión, contextualización o relación.

El análisis comenzó en el mismo momento en que se inició la recolección de los datos, en tanto proceso iterativo, es decir, que sólo progresivamente, mediante aproximaciones sucesivas se logró conceptualizar los fenómenos en estudio. Por tanto, las entrevistas y las sesiones de observaciones fueron en principio amplias, luego fueron seguidas por períodos de análisis que originaron hipótesis de trabajo preliminares que, posteriormente, al volver al terreno de observaciones y entrevistas, fueron mejor precisadas; lo cual originó un vaivén productivo entre recolección y análisis. Este proceso es llamado por Mucchielli (1996), teorización en construcción.

El análisis de datos cualitativos depende de la teorización y ésta a su vez, según Goetz y LeCompte (1988), involucra los procesos de: percepción, intuición, comparación, contrastación, agregación y ordenación; establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación. Para efectos de este trabajo se consideraron tres operaciones o etapas, las cuales incorporan los procesos nombrados anteriormente, dichas operaciones son propuestas por Mucchielli (1996) y se refieren a: codificación, categorización y relación e integración. El proceso de análisis se inició desde la codificación del corpus, pasando a un trabajo en profundidad

en torno al instrumento principal del análisis que es la categoría, hasta la búsqueda de relaciones e integración.

La primera operación, esto es, la codificación, consistió en un examen atento y en una reformulación de la realidad vivida y manifiesta, este acto de construcción del sentido de los fenómenos debió hacerse con precaución y respeto. Se trató de proceder a la lectura o a la escucha de datos recogidos destacando lo esencial del testimonio o de la situación observada, sin buscar una calificación apresurada. La codificación consistió en transformar datos no elaborados en una primera formulación significativa, cercana al sentido común. En esta operación nos enfrentamos con la transcripción, por tanto, a la izquierda de cada página se hizo un margen suficientemente amplio para codificar mediante palabras o expresiones que resumían los enunciados recogidos, los cuales debieron ser muy cercanos al testimonio entregado u observado.

La categorización implica una actividad de conceptualización del objeto por conocer. De acuerdo a Martínez (2001, p. 233), "... consiste en resumir o sintetizar en una idea (palabra o expresión) un conjunto de datos o información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior". La categorización consiste en desarrollar el proceso de producción de categorías, por lo que, una categoría puede entenderse como: "...una palabra o una expresión que designa, en un nivel relativamente alto de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos..." (Muchielli, 2001, p. 73). La construcción de categoría es un procedimiento privilegiado en la teorización, a través de esa construcción la misma comienza a emerger, pues es más rica y evocadora que el código, en eso radica su fuerza y su estética.

La teorización debe estructurar las categorías en una red de relaciones que otorgue sentido, coherencia y lógica al objeto por conocer. Por tanto, la tercera operación de análisis correspondió a la relación e integración, las preguntas orientadoras en esta operación fueron: *¿con qué está relacionado esto?, ¿cómo se vincula?, ¿cuál es el problema principal?* Para buscar relaciones se establecieron vínculos. Cada una de las categorías posee propiedades, responde a condiciones de existencia y adopta diversas formas, de modo que todos los elementos deben estar relacionados e integrados en un cuerpo explicativo coherente. Las relaciones han de integrarse funcionalmente y estructuralmente para

develar las propiedades del problema, las causas de los problemas y sus consecuencias.

En cuanto a la triangulación, en este estudio se asumió como una estrategia de investigación a lo largo de la cual se superponen y combinan diversas técnicas de recolección de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas (Mucchielli, 1996). El concepto supone que cuantos más datos diferentes se obtengan a propósito de un mismo problema más rica será la interpretación y más se podrá confiar en ella. La estrategia de triangulación permitió objetivar pistas de interpretación animando a recorrer fuentes diversas de verificación y de corroboración.

En este estudio se utilizó la triangulación de datos y de fuentes. En cuanto a la primera, fue necesario considerar las dimensiones tiempo y espacio, es decir, la dimensión evolutiva del fenómeno estudiado. Esta dimensión supone una recolección de datos de carácter longitudinal, esto permitió comprender la evolución de los fenómenos estudiados, se examinaron los procesos de cambio o permanencia en el tiempo. Por ello se recogieron datos en diferentes tiempos y espacios con la finalidad de verificar los grados de estabilidad de los resultados. En cuanto a la dimensión espacial se recogieron datos en diferentes contextos (aulas de clase, familia, maestros, reuniones, conversaciones cotidianas) con el fin de evidenciar las convergencias y divergencias de las descripciones. Respecto a la segunda, la triangulación de fuentes consistió en recorrer diversas técnicas de recolección de datos para obtener formas de expresión y de discursos variados acerca de un mismo fenómeno o evento; a tal fin se contrastaron: observaciones, entrevistas y grabaciones. Esto fue particularmente útil para interpretar y comprender el fenómeno de extraedad escolar.

La interpretación de los datos cualitativos se hizo a partir de diferentes teorías, lo cual forzó a la investigadora a considerar más de un ángulo de interpretación. Así, por ejemplo, la situación de extraedad pudo examinarse desde preceptos organicistas, postulados por el funcionalismo y desde los preceptos teóricos propuestos por Foucault, Ricoeur, Maturana y otros autores, así como desde los documentos legales que rigen el sistema educativo venezolano. En el siguiente capítulo se presentan los datos e informaciones recabadas durante el trabajo de campo.

## La extraedad escolar en los escenarios de la escuela y la familia

En la investigación etnográfica, el contexto es un concepto central, en tanto entraña las acciones, las interacciones y la trama social que envuelven al investigador y a los “Otros”. Dentro de él, el significado de la cotidianidad, las nociones de espacio y tiempo, cobran importancia. El investigador cualitativo debe estudiar y describir el contexto en el que se desenvuelven las personas, considerar las características del contexto social y cultural del que provienen los actores e, igualmente, considerar la manera como el sujeto percibe su medio y los elementos de éste. Por tal razón, es indispensable indagar las implicaciones y las consecuencias que tiene el problema para los actores y su medio. Partiendo del principio de que en la investigación cualitativa el muestreo es intencional (Muchielli, 2001), se consideraron como contextos potenciales aquellas instituciones educativas del municipio escolar Pampanito donde la situación de extraedad escolar fue notoria en términos cuantitativos.

En este capítulo se incluyen las evidencias empíricas que fueron recolectadas durante el trabajo de campo. En él se incluyen la descripción del contexto, los escenarios visitados y observados, así como los actores que participaron. Con el fin de resguardar la identidad de los actores y de las instituciones involucradas, los nombres han sido reemplazados por seudónimos, y referente a las instituciones, partiendo de que algunas de ellas son únicas en cuanto a su situación escolar, es decir, éstas cuentan con grados, secciones y maestros únicos, se decidió no especificar exactamente su ubicación.

A manera de contextualizar las descripciones, diremos que las mismas fueron recogidas en diferentes ambientes escolares correspondientes al municipio en cuestión. Las descripciones y análisis comenzaron con el escenario general del municipio escolar Pampanito, luego proseguimos con las descripciones de las instituciones escolares donde se desarrolló el trabajo de campo y, por último, nos centramos en el escenario familiar y escolar de los actores. Igualmente, incorporamos análisis preliminares con el propósito de iniciar redes de conexiones entre los diferentes puntos que rodean el problema de la extraedad escolar.

#### 4.1 El municipio escolar Pampanito y sus escuelas

El municipio Pampanito está ubicado entre las urbes de Valera y Trujillo, atravesado por la autopista intercomunal que conecta estas ciudades. Sirve de asiento al Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes, cuenta con áreas agrícolas de considerable importancia, ubicadas en sus zonas laterales. El área central cuenta con servicios adecuados, no obstante, hacia las calles adyacentes, se observan signos de pobreza y marginalidad. Es importante resaltar que el municipio posee un potencial significativo para el desarrollo habitacional del estado Trujillo.

Los aspectos sociales y demográficos se describen de acuerdo con las estadísticas reportadas por el censo realizado en el año 2001 (INE, 2001). El municipio tiene una población aproximada de 16.525 habitantes, de los cuales 4.567 son menores de 12 años, la población de alumnos en la primera y segunda etapa de Educación Básica para el año 2000, estaba alrededor 2.115 estudiantes, ubicados en once establecimientos educativos.

El municipio escolar Pampanito cuenta con once instituciones educativas, de las cuales siete son consideradas rurales y el resto como urbanas. Nuestro estudio estuvo centrado en dos escuelas rurales. De éstas podemos afirmar que carecen de una política sistemática para integrar escuela-comunidad. En la realización de reuniones con los padres y representantes se perciben contactos débiles, esporádicos y poco centrados en actividades relacionadas con los procesos enseñanza y aprendizaje.

La práctica pedagógica desarrollada por los maestros de estas escuelas puede ser considerada como tradicional desde el punto de vista

didáctico, esto es, las actividades escolares que prevalecen están centradas en la copia, el dictado, la colocación de planas, la ejecución de prácticas de lecturas fundamentadas en el deletreo. La docencia ejercida en el área rural carece de incentivos y de mecanismos de formación y actualización permanente para los maestros, de igual manera, la supervisión es escasa. Así, estos maestros orientan su trabajo bajo parámetros educativos espontáneos surgidos de su experiencia en el área. Sus condiciones laborales son particulares, algunos maestros de estas escuelas son “transeúntes”, porque generalmente su cargo es provisional, su pasantía en el cargo es corta, es suplente-contratado o recibe el cargo como trampolín para el traslado. A esto se agrega su condición de “viajero”, en tanto proviene de otros lugares. Al respecto, sería importante preguntarse: ¿Cómo evitar estas condiciones laborales y cómo atender su formación o actualización docente?

Las escuelas en referencia tienen en común los siguientes aspectos: débil vinculación escuela-comunidad que se ha traducido en el bajo poder de convocatoria de la institución escolar en el compromiso por la educación y el desarrollo cultural. Además, la escuela como institución ha perdido protagonismo como espacio para el encuentro comunitario (Pachano, 2004). En los espacios considerados como rurales, predomina la escuela concentrada, con la presencia de dos maestros para atender las dos primeras etapas de la Educación Básica. El escaso acceso a los recursos didácticos y a las tecnologías educativas es lugar común en estas instituciones.

Si se asume que estas escuelas tienen sus especificidades y se acepta que los seres humanos existen y se construyen referidos a contextos socioculturales particulares se tendrá que asumir que la educación se reivindica en la especificidad, sin descuido a la generalidad, a lo universal; entonces, la construcción de posibles respuestas deberá orientarse hacia la creación de un conjunto de proposiciones que actúen como marco integrador dentro de políticas coherentes. Sin embargo, la construcción de tales respuestas no tendrá la pretensión de que sean válidas en todos los contextos. Por ello, será prioritario ubicar la escuela dentro de un contexto determinado y desde allí, con la comunidad, intentar determinar en el plano de las actividades educativas cómo se puede responder a los requerimientos sociales, económicos de dicha población (Pachano, 2004).

El siguiente apartado tiene por objeto describir los entornos familiares de los actores que forman parte de este estudio

## 4.2 Las familias de los actores

Mediante los relatos intentaremos argumentar cómo en la escuela y en la familia se generan discursos con ciertos valores de verdad que construyen objetos a los se les atribuyen ciertas características (niños con extraedad escolar, hiperactivos, agresivos, lentos; es decir, sujetos anormales o desviados) y sobre los cuales se habla con autoridad, sin que haya que dar evidencias de ello. Así, los discursos son "...prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan... Los discursos ...construyen objetos y, al hacerlo, ocultan su propia invención" (Foucault, 1987, p. 77 ). Por tanto, las posibilidades de significado y de definición están encubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellas. En consecuencia, los discursos ordenan y combinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones en la medida en que éstos se construyen por exclusiones e inclusiones, es decir, por lo que no debe decirse tanto como por lo que sí puede ser dicho, mantiene relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado a las que debemos estar abiertos. Por ello, "...el discurso es a la vez instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta" (Foucault, 1987, p. 77). Con estas ideas comenzaremos nuestras descripciones de las familias y las escuelas.

*La visita a las familias.* Después de varias sesiones de trabajo y de la observación de ciertos niños y adolescentes durante el desarrollo de las clases, los maestros de primero y segundo grado plantearon la necesidad de conocer el entorno familiar de algunos niños que previamente habían sido seleccionados por los maestros, como "casos", por considerarlos en situación crítica en términos escolares, esto es: rendimiento deficiente, comportamiento inadecuado dentro de las aulas y ausencia de progreso escolar en cuanto a la lectura y escritura.

El día jueves 25 de marzo, salimos junto con los maestros de primero y segundo grado a visitar las familias de algunos niños de la escuela. Este día no hubo clase por lo que era lógico suponer que los niños estarían en sus casas.

Para la recolección de información, los maestros de primero y segundo grado junto a dos estudiantes de la universidad preparamos un listado de preguntas, el cual se reprodujo convirtiéndolo en una especie

de entrevista. Contactamos una persona para que nos hiciera el traslado desde la escuela hasta cada uno de los hogares. Entre las familias a visitar estuvieron:

- La de Luis David y Josein, de nueve y diez años respectivamente y que cursan el primer grado.
- La de Margarita, de diez años, quien cursa primer grado, dejó de asistir a la escuela y se desconocen los motivos de su ausencia. Este grupo familiar es el mismo de Marianela de 13 años, quien cursa el cuarto grado.
- La de Vicky, de trece años, cursa el segundo grado y es la misma de Juan y Julio, niños que cursan el primer grado.
- La de Esteban, quien cursa el cuarto grado y tiene quince años de edad y sería nuestra segunda visita.
- La de Kalvin de 10 años, quien cursa el segundo grado. Para esta familia sería la tercera visita, pues las dos primeras se habían realizado con la finalidad de conocer con mayor detalle su entorno familiar. La primera visita a la familia de Kalvin fue para estudiar la posibilidad de trasladar al niño a un especialista que realizara una evaluación como consecuencia de lo afirmado por el maestro en cuanto a su supuesta hiperactividad y déficit de atención, lo cual requirió de la autorización por parte de la madre, y la segunda visita, correspondió al traslado del niño en compañía de su mamá a la consulta.

Comenzamos nuestro recorrido por las familias más lejanas a la escuela, por tanto, debimos iniciar por las ubicadas cerca del “relleno sanitario” de Pampanito. Al comenzar el trayecto, abandonamos la carretera pavimentada y tomamos una vía alterna de tierra. Desde lo lejos comenzamos a divisar las aves que acompañan a los basureros. La primera casa que vimos fue una hecha de bloque, al lado estaba un camión lleno de sacos con latas de aluminio y por el otro, había dos montones grandes de latas, fuera de la casa no había personas y continuamos. Luego llegamos a casa de la familia de Vicky, por tanto, allí comienza nuestra visita.

*La familia de Vicky.* La familia Carmona tiene tres niños estudiando, ellos son: Vicky de 13 años, estudiante de segundo grado, Juan de 10 años y Julio de 7 años, estudiantes del primer grado. La casa está

ubicada al lado de la carretera que conduce al relleno sanitario en una vía de acceso secundario sin pavimentar y es la segunda casa. A medida que nos acercamos, comenzamos a observar zamuros revoloteando en las colinas que circundan el relleno sanitario, pues la carretera bordea a éste desde un nivel más bajo. Paseando sobre una bicicleta vimos a David, un niño que también estudia en la escuela y le preguntamos por la casa de Vicky, éste nos condujo hasta la casa. Luego observamos un rancho de bahareque y techo de zinc construido sobre una pequeña planicie, al lado se encuentran pequeñas montañas de basura, los malos olores se hicieron presentes. En la parte inferior de esta planicie se encuentra una casa rural cercada con alambre.

—¡Aquí es! —nos dijo David, y se alejó en su bicicleta.

Una señora salió al oír el ruido del Jeep que nos transportaba; al bajar de éste, notamos que dos niños bajaron corriendo por un pequeño e inclinado camino de la planicie donde estaban el rancho y los montones de basura. Esto nos llamó la atención, pues nos dio la impresión de que los niños fueron sorprendidos ‘haciendo algo’. Cuando miramos hacia la planicie observamos que había un tercer niño y un adulto que estaban sentados delante del pilón de basura rompiendo bolsas de basura y sacando cosas. Inmediatamente decidimos subir para averiguar, mientras los maestros y las estudiantes eran atendidos por la mamá, quien salió para recibirlos junto a los dos niños que bajaron de la planicie con mucha facilidad y rapidez.

A medida que nos acercábamos hacia la planicie, un hombre con sombrero comenzó a gritarnos y a señalarnos la dirección de la casa.

—Allá es la casa. ¿Quiénes son? —preguntó—. No venga, aquí está muy piche.

Pero queríamos saber qué estaban haciendo los niños, sentíamos mucha curiosidad, por eso, mientras nos hablaba, continuábamos caminando hacia ellos y les dijimos.

—Somos los maestros de la escuela. ¿Usted es el papá de Vicky?

Mientras nos acercábamos más, continuó gritando que no lo hiciéramos, lo cual aumentaba nuestra curiosidad. Nos decía que fuéramos a la casa porque la señora nos atendería. Al llegar, observamos a un hombre con sombrero, de tez morena y mediana edad y a un niño moreno que permaneció de espalda. Saludamos en forma respetuosa y le comunicamos el motivo de nuestra visita, el señor nos indicó que era el padre de los niños.

–¿Él está asistiendo a la escuela? –preguntamos refiriéndonos al niño que estaba a su lado.

–A él no le gusta la escuela –respondió apresuradamente

–¿El niño trabaja con usted aquí?

–Sí, él me ayuda, porque yo casi no puedo trabajar por una hernia que tengo en la espalda –respondió.

El niño se mantenía de espalda hacia nosotros, sentado sobre un tobo y no dejaba de escudriñar entre las bolsas. Nos acercamos para ver su cara y le preguntamos:

–¿Por qué no vas a la escuela?

–Estoy muy grande para comenzar en primero –nos dijo con voz de incertidumbre.

–Nunca es tarde para aprender –le dije en forma consoladora–. ¿Cómo te llamas?

–Ernesto –respondió secamente.

–¿Qué edad tienes, Ernesto?

–Once.

–¿Sabes leer?

–¡No! –fue su respuesta.

El papá iba reforzando las respuestas dadas por el niño. Repetía con insistencia que el niño no iba a la escuela porque no le gustaba. Le dijimos que era necesario ir para la escuela porque era una necesidad para el niño y, además, su derecho. Nos volvimos hacia el niño preguntándole:

–¿Quieres ir a la escuela? –por primera vez nos miró. Era un niño de piel morena, grandes ojos y mirada penetrante. Nos observaba atentamente, pero no nos contestaba, ante lo cual, volví a preguntarle, esta vez mirándolo a los ojos:

–¿Te gusta la escuela? –tampoco respondió y continuó haciendo su trabajo. El padre insistió en que no debía estar allí, que fuera a la casa con los demás maestros y niños. Nos alejamos con suma tristeza al ver al niño hurgando en aquellas bolsas, pues pensamos que no nos había respondido por temor a su padre. Cuando bajamos de la planicie, el maestro Andrés se nos acercó e inmediatamente le dijimos:

–Hay otro niño que no está asistiendo a la escuela.

–Profesora, hemos logrado rescatar a tres, ese niño es el mayor y el papá no lo quiere mandar.

–¿Cómo es eso del rescate? –pregunté asombrada.

—Sí profe, el señor no quería mandar a ninguno. Nosotros vinimos el año pasado y él nos atendió muy mal, más bien fue muy receptivo con usted —respondió Andrés.

—¿Y qué pasó? —volví a preguntar

—El año pasado nosotros estuvimos aquí y le dijimos que los enviara a la escuela, y el señor, porque hubo una denuncia de la LOPNA, inscribió a tres niños, pero al mayorcito no —nos dijo Andrés.

—¿Cómo es eso de la denuncia? —pregunté con mucha curiosidad.

—Profe, aquí vino la esposa del alcalde de Pampanito con los de la Defensoría del Niño y conversaron con el señor. Después de ahí, el señor los inscribió en enero de este año. Así que los niños llegaron tarde a la escuela, los dos más pequeños a primer grado y Vicky a segundo grado.

Andrés no nos daba mayor detalle acerca de la supuesta denuncia ante la Defensoría; en vista de eso, volvimos a preguntar:

—¿Quién denunció y por qué hicieron la denuncia?

—Bueno, la denuncia al parecer se hizo por otras cuestiones —nos respondió Andrés.

—¿Cuáles? —pregunté.

—Bueno, sobre los niños que se subían a los camiones de basura cuando estos entraban al relleno, y para evitar algún posible accidente parece que la gente fue a hablar en la Alcaldía para que los camioneros no subieran a los muchachos en los camiones. Entonces los de la Defensoría vinieron y hablaron con los padres. A esto se le sumó que muchos de los niños estaban trabajando en el relleno como recolectores de basura, recogiendo aluminio, cartones y otras cosas. Y, además, no estaban asistiendo a la escuela y entre esas familias estaba este señor, que por presión, inscribió a los niñitos en la escuela —Andrés continuaba explicando, gesticulando con sus manos—. Va a ver profe, ahorita, cuando visitemos las casas, todos los papás van a decir que los niños no trabajan porque ellos les tienen miedo a la LOPNA.

—Pero los niños nos han dicho que trabajan con sus padres dentro del relleno —le contesté.

—Sí, sí, ¿pero usted cree que ellos lo van a decir tan abiertamente? Nooo, Profe...

Después de esta conversación con el maestro Andrés, pensamos que debíamos confirmar lo de la denuncia. Terminamos de conversar sobre este asunto y nos acercamos hasta la casa de Vicky.

Los dos niños nos rodeaban y la maestra ya estaba sentada con las estudiantes tomando nota junto a la mamá. La señora, de tez morena, nos ofreció una silla de manera muy gentil. Inmediatamente interrumpí y pregunté:

–¿Por qué el niño que está arriba no va a la escuela?

–Él no quiere estudiar, yo lo puse a estudiar, pero él no quiso y que porque los demás se ríen de él –respondió la señora en forma clara y firme.

La maestra la interrumpió para indicar que en la escuela se le ayudaría, a lo que la señora dijo que el niño ayudaba al papá porque éste no podía trabajar debido a su enfermedad:

–Él tiene una hernia y casi no puede trabajar.

–El niño debe ir a la escuela –intervenimos, ante lo cual ella manifestó:

–Sí, pero... ¿cómo le hacemos?, él es el más grande y... ¿quién ayudaría con la basura?

–Hable con el señor, trate de convencerlo para que lo envíe a la escuela –le dije con tono de indignación. Y volví a insistir preguntando: ¿Los demás niños también trabajan con el papá?

–No, no, ellos van para la escuela –respondió en forma apresurada.

En ese momento nos percatamos de que a Vicky no la habíamos visto.

–¿Dónde está Vicky? –preguntamos.

–Ella está con el tío en la otra casa –respondió la señora; pero los niños que estaban oyendo nuestra conversación contestaron casi en forma paralela: “Vicky está recogiendo aluminio en la casa de mi tío”.

–¡Ah!, ella también trabaja en la recolección de basura –expresé.

–¡No!, ella está en casa del tío –acotó la mamá.

En ese instante, la maestra preguntó:

–¿Ellos no se enferman con tanta basura?

–No, ellos son muy sanos –respondió la mamá, dirigiéndose a la maestra.

Reflexionamos y decidimos no hacer más preguntas pues consideramos que estábamos haciendo demasiadas para ser la primera visita. En lugar de ello, dejamos que la maestra de primer grado hiciera las preguntas referentes a Juan y Julio. La maestra preguntó por la edad de cada miembro de la familia y otros asuntos incluidos en la “hoja de registro”

que llevaba para tal fin, tales como nivel educativo, ingresos familiares y actividad económica a la que se dedican. Con los datos aportados hicimos nuestro registro en forma paralela a la maestra.

De acuerdo a la información suministrada por la madre, la familia habita en este lugar desde hace cuatro años y está compuesta por siete personas: la madre tiene treinta y seis años y el padre cincuenta y dos años, Julio de siete años, estudia primer grado; Juan de diez años estudia primer grado; Ernesto de once años no asiste a la escuela porque trabaja con su papá, Vicky de trece años, Mariela de catorce años que no vive con ellos y el hijo mayor de dieciocho está en el servicio militar.

La casa donde viven actualmente es prestada a condición de ser cuidada por esta familia. La casa propia es el rancho de bahareque ubicado en la planicie.

El padre trabaja como recolector y clasificador de basura y sus ingresos son de Bs. 50.000 quincenal. La señora realiza las labores domésticas y alcanzó a estudiar el segundo grado, ambos padres no saben leer ni escribir.

La vivienda cuenta con servicio de alumbrado eléctrico, cocina a gas, no tiene acueducto, el agua se almacena en pipas, tiene letrina. Poseen equipo de sonido y televisor. Los niños se distraen jugando en el patio y en el relleno. Se utilizan tres habitaciones para dormir. El mobiliario es bastante escaso, cuenta con sillas y mesa para comer.

Nos fue difícil establecer los motivos por los cuales los niños no fueron inscritos en la escuela los años escolares anteriores debido a las respuestas ambiguas dadas por la señora, en consecuencia, resulta confuso determinar en detalle la trayectoria escolar de Vicky. Suponemos que los niños no fueron inscritos anteriormente en otras escuelas o, si lo fueron, no culminaron el año escolar (aunque la niña nos informó que cursó el primer grado en la escuela “Jiménez” y luego la retiraron). También reportamos contradicciones en las respuestas dadas por la señora y lo informado por los niños en la escuela en torno al trabajo de recolección y clasificación de basura, mientras la señora insiste en que los niños no trabajan, éstos nos informaron que lo hacen en forma regular, en compañía de sus padres. Esto pudo constatarse en cuanto a Vicky.

Cuando estábamos de retorno a la escuela, en la primera casa que observamos al principio de nuestro recorrido, vimos a Vicky colocando latas de aluminio en un saco junto a un hombre que debió ser su tío, de acuerdo a lo que dijeron sus hermanos. Había un pequeño camión lleno

de sacos con latas de aluminio y montones de latas a los lados. Vicky nos hizo una señal de adiós con sus manos. Nos dio la impresión de que en este sitio es donde se clasifica y se hacen los bultos de latas de aluminio, por lo que confirmamos la versión dada por los niños. Vicky trabaja como recolectora de aluminio dentro del mismo relleno sanitario.

*La familia de José David y Joseín.* Continuamos nuestro recorrido, atravesamos la cerca que bordea el relleno sanitario, tomamos la vía principal pavimentada con una inclinación bastante pronunciada, al comienzo hay una especie de alcabala con una casilla de la que salió un vigilante que preguntó hacia dónde nos dirigíamos, le informamos que éramos los maestros de la escuela y que estábamos visitando a las familias de los alumnos, el hombre nos dejó pasar. La primera casa después de la alcabala era la de Joseín y José David. Ubicado al lado de la carretera, en la parte alta, divisamos un rancho de zinc. Ya José David había avisado a su mamá de nuestra visita. Al llegar, varios niños estaban ubicados en la entrada de la vivienda. Una señora joven salió para recibirnos, en sus brazos tenía a un bebé como de un año de edad. En tono amable, nos invitó a pasar y a tomar asiento.

La maestra de primer grado se identificó y nos presentó, luego le explicó el motivo de nuestra visita. La señora es la madre de José David, pero no de Joseín (quien es hijo del señor en una unión conyugal anterior). La señora accedió amablemente a darnos la información requerida.

Nos informó que tiene cuatro años viviendo en el sector, su esposo trabaja vendiendo la basura previamente clasificada, tal como aluminio y otros objetos de metal. El señor posee un viejo camión que utiliza para transportar estos objetos. Igualmente nos informó, que su ingreso familiar, es de aproximadamente Bs. 50.000 semanal. El señor no estaba en la vivienda pues estaba dentro del relleno trabajando.

La vivienda no cuenta con los servicios básicos, no tiene letrina ni cloacas, la luz eléctrica es tomada del cableado principal, las paredes son de zinc y sus pisos de tierra. La casa consta de una sola pieza y cocinan a la intemperie. La familia está conformada por el padre, de treinta y dos años de edad; la señora, que tiene veintisiete años de edad; cinco niños: un bebé de un año de edad, Orlando de cuatro años, quien asiste al preescolar de la escuela, Nelly de siete años, cursante del primer grado, junto a sus hermanos José David de nueve años y Joseín de diez años, ambos repitientes del primer grado. Los padres no saben leer

ni escribir, ella está dedicada a los oficios del hogar y la única fuente de ingreso familiar proviene de la venta de materiales clasificados de la basura.

*La familia de Calvin.* Calvin tiene otros hermanos que estudian el primer grado, Carolina de ocho años, Richard de siete años y Jesús, quien tiene seis años y está en preescolar. La casa está ubicada a un lado de la vía principal que conduce a la escuela, por la parte posterior de la casa corre una quebrada llamada “Agua Clara”, desde el patio de su casa se ve un centro turístico y el eje vial Trujillo-Valera. La casa de Calvin es de bloques, techo de zinc y piso de tierra, tiene dos habitaciones grandes, una, funciona como sala, comedor, cocina y, otra, de dormitorio, carece de sala sanitaria. Ellos utilizan la rivera de la quebrada para sus necesidades y para bañarse.

El grupo familiar de Calvin es numeroso y está conformado por su madre, una señora de treinta y cuatro años de edad, sus tres hermanos menores, la abuela de sesenta años y un tío de veinticuatro años de edad que es el único que trabaja. El tío trabaja como obrero, actuando como sostén económico de este grupo. Además viven dos primos, un adolescente de quince años, el cual presenta el síndrome de Down y una jovencita de catorce años, que no asiste a la escuela.

La señora nos relató que fue abandonada por su esposo hace cuatro años y que no sabe donde está, por lo que los niños poco conocen al padre y ella está dedicada a los quehaceres del hogar, no sabe leer ni escribir. Igualmente, nos comentó que a Calvin le gusta jugar todo el día a la orilla de la quebrada, allí se baña, le gusta cazar iguanas con su cauchera, subir a los árboles, en casa es bastante inquieto y les pega a sus hermanos y casi no le gusta estudiar, guarda sus cuadernos y no vuelve a revisarlos hasta regresar a la escuela.

*La familia de Margarita y Marianela.* Margarita y Marianela viven al lado de la casa de Calvin, su casa presenta características similares a la de éste. Para conversar con la mamá de Margarita debimos esperar un buen rato, aproximadamente una media hora, pues la señora no salía para atendernos. Cuando, la señora se presentó, observamos a una mujer joven de tez bastante morena, cabello largo, en estado de gravidez y apariencia reservada, pues sólo se limitó a responder lo requerido. La maestra de primer grado la abordó inmediatamente preguntándole por la niña y la razón por la que no estaba asistiendo a la escuela. La señora no se mostraba muy receptiva y en voz baja comentó que la niña estaba

en la quebrada bañándose con sus hermanos. Ante esto, bajamos hasta la quebrada, allí estaba Margarita con su hermana mayor Marianela y un bebé. Al vernos los niños subieron con nosotros hasta la casa. Durante ese tiempo preguntamos a Margarita la razón de su ausencia de la escuela, la niña no respondía y su hermana mayor nos dijo que no iba porque no tenía zapatos. Al reunirnos de nuevo, la señora estaba conversando en forma más fluida con la maestra y accedió a darnos la información requerida.

Durante la entrevista, la señora nos dijo que tiene cuatro hijos, los tres mayores, entre éstos Margarita son de otra unión conyugal, el bebé de dos años y el bebé en gestación son de su actual compañero. Tiene poco tiempo viviendo en el lugar. Marianela tiene trece años y está en cuarto grado, Margarita de diez años, en primero y José Daniel de seis años está en preescolar.

El señor no estaba en la casa, la señora nos informó que él trabaja por día y que sus ingresos familiares son escasos, pues trabaja en el basurero y gana aproximadamente Bs. 10.000 por día. La señora tiene treinta y un años, está dedicada a los oficios del hogar, hace cinco meses reside en esa casa que es prestada y alcanzó el sexto grado de escolaridad.

Cuando la maestra le preguntó que por qué Margarita y Marianela no estaban asistiendo a clase, la señora respondió que las niñas se irían para Monay, junto a su abuela. La maestra le dijo que las enviara mientras las niñas se iban para Monay. Le insistió que las mandara a la escuela el día siguiente (viernes). La señora estuvo de acuerdo, no obstante, la maestra decidió levantar un acta de asistencia familiar como una manera de presionar a la madre, la cual fue firmada por ésta.

De camino hacia la escuela, el maestro Andrés nos contó que Margarita asistía poco a la escuela porque los demás compañeros se burlaban de ella, pues llevaba ropa muy grande y además se presentaba con olores a orina, esto hacía que el grupo la rechazara y la niña se sentía mal por ello.

El día lunes, a nuestro retorno a la escuela, llegamos hasta el aula de primer grado y preguntamos por Margarita, la maestra nos informó que la niña no había asistido el viernes ni el lunes. Luego nos dirigimos hasta el aula de cuarto grado para buscar a Marianela, el maestro nos informó que tampoco había asistido, por lo que decidimos visitar nuevamente la casa junto con la maestra de primer grado. Nos dirigimos hasta la casa durante el recreo y cuando llegamos, tocamos la puerta

con firmeza. Un vecino al oír nuestro llamado salió y nos informó que el sábado la señora se había ido para Santa Ana y que había señalado que no mandaría más a las niñas. Así, perdimos el rastro de ellas.

Tratando de sistematizar y organizar la información recabada podemos indicar como patrones regulares en estos grupos familiares, los siguientes: son familias pobres que se movilizan con cierta regularidad en busca de mejorar sus condiciones socioeconómicas, los padres cuentan con poca o ninguna escolaridad. Sin embargo, en una investigación cualitativa el muestreo se hace en forma intencional, lo cual significa que ciertos patrones pueden ser comunes, no obstante hay otros que deben ser analizados por el investigador desde la similitud. Esto nos induce a analizar sus diferentes perspectivas frente a la escuela y a la escolarización de sus hijos.

La educación comienza en la familia y la escuela debería ser la prolongación de esa educación en el mejor de los casos, pero el comienzo y la permanencia en la escuela están marcados por las representaciones que las familias hacen de la escuela y de la educación. De allí que podamos rastrear dos perspectivas: la primera tiene que ver cuando los padres “consumen la oferta de significados” con relación a que la educación es una vía de movilidad social o se tiene la idealización de la escuela como institución que promueve el mejoramiento de sus condiciones sociales y culturales. A partir de ello, los padres producen y hacen circular (o deberían hacerlo) sus propios mensajes reforzadores de la idea de avanzar en la vida mediante la escolarización; así, estudiar, aprobar, cumplir con los deberes escolares, no repetir; son valores que la familia hace circular ante sus hijos (como veremos más tarde, el caso de la mamá de Esteban y el caso de la mamá de Calvin y de otros niños).

La otra perspectiva está constituida por una representación de la escuela como una institución que no responde a la inmediatez de sus necesidades (“si va a la escuela, ¿quién ayudaría con el trabajo? ...él es el más grande y... ¿quién ayudaría con la basura?”), por tanto, hay una referencia a la escuela como una institución lejana e incierta, así, la familia ante la inmediatez de sus necesidades básicas, se ve impedida de representarla como una institución útil y necesaria para el niño.

Pero existe otra, derivada de la anterior, que se refiere a la escolarización mediante un acto represivo (existen familias que aceptan escolarizar a sus hijos bajo la constante amenaza de las autoridades de protección al niño y al adolescente, caso de la familia Carmona, los

padres de Vicky), pues se pudo constatar que las autoridades de la Defensoría del Niño y del Adolescente del municipio Pampanito, hicieron el reclamo a la familia Carmona mediante actos coercitivos en función de proteger los derechos del niño.

Al respecto, Foucault (1976), dice que la noción de represión es completamente inadecuada porque cuando se definen los efectos de poder por la represión, se utiliza una concepción puramente jurídica de este poder (estas autoridades invocan el derecho a la educación de todos los niños). Así, el acceder a escolarizar a sus hijos se convierte en un acto de imposición. No obstante, la escuela como institución carece de fuerza activa y reactiva, pues debería actuar activamente como institución sensibilizadora o mediadora (reactivamente) y hacer el ejercicio de su poder mediante mecanismos de persuasión o disuasión para enfrentar la resistencia de estos padres, pues la escolarización no puede generarse por un acto de imposición. La escolarización no puede proceder de una imposición, es una decisión que se ha de considerar entre la escuela y la familia, en la que cada una asuma su responsabilidad. Pero, en el fondo, existe el problema de deslegitimación de la escuela, en tanto que las familias no tienen las mismas oportunidades de hacer ingresar y de hacer permanecer a sus hijos en ella.

Ante todas estas visiones que sobre la escuela y la educación tienen esas familias, la escuela dibuja un solo horizonte, pues ella aparece representando una sola idea acerca de la educación, es decir, una misma educación es funcional para todos los sectores sociales (para todas las familias ubicadas en el sector agrícola o en el sector del relleno sanitario y en todas partes del país) y que la escuela ha de ser la misma, porque ha sido estructurada en la idea de futuro. Ese futuro escolar, es pensado en un progreso lineal, todos deben avanzar al mismo ritmo. En términos economicistas, diríamos que la escuela está hecha para ofrecer una movilidad social y ofrecer una mano de obra calificada y nunca pensada en términos de formación humana, tal como la concibe Maturana.

Ese cuerpo discursivo se construye a partir de una sola idea: al niño o adolescente se le debe hacer estudiar, sin importar la forma de “ser” y “estar” dentro del aparato educativo. Lo cierto es que las formas de acceder y de permanecer en la escuela son diferentes, por tanto, nos preguntamos. ¿existe o debería existir, una posibilidad de desentrañar el significado de la educación y la escuela, en esta comunidad? Si a estos les arrebatamos su significado profundo, estaríamos obligados a repen-

sar en ellos desde la escuela misma, ella debería construir enunciados a partir de la comunidad en la que está inmersa, debe interesarse por los procesos en que está esa comunidad, para que así sea partícipe en el desarrollo de ella. Desde la escuela se conoce parte de los problemas comunitarios, hay una cierta preocupación por ellos (es sorprendente la información que el maestro Andrés tiene acerca de las familias), sin embargo, esto no es suficiente. Se hace necesario crear y sistematizar una red de información sobre los problemas comunitarios, especialmente aquellos que comprometan a la educación. Todo ello nos hace pensar que la escuela y la educación no pueden ser miradas desde un mismo y único lugar, esa mirada de la comunidad es pertinente, importante para que ella como institución busque relegitimarse.

A continuación aparecen los relatos escolares de algunos actores, es importante reseñar que se han incluido los relatos considerados significativos, en tanto permiten configurar a partir de ellos una red de similitudes y contrastes.

### 4.3 Sus relatos escolares

Estas historias fueron construidas a partir de las observaciones realizadas dentro del aula, tomando como referencia los discursos emitidos por los maestros, directores o coordinadores, los padres y lo manifestado por los niños y adolescentes. Estos relatos surgieron en parte del trabajo de triangulación de fuentes de información. Igualmente, se intentó recuperar la voz y las miradas de las personas que participaron en el estudio. A medida que se fueron construyendo las descripciones era imposible dejar calladas nuestras interpretaciones, por ello aparecen nuestras visiones y sentimientos al igual que nuestras preocupaciones.

*La historia escolar de Calvin: ¿El terrible?* Empezaremos relatando la historia de Calvin describiendo cómo y cuándo llegó a la escuela, cómo lo han visto y tratado en la escuela y cuál es su visión de la escuela, sus compañeros y sus maestros.

Kalvin tiene once años de edad, estudia el segundo grado, es de piel morena y delgado, es el mayor de tres hermanos, le gusta reír mientras conversa. Su llegada a la escuela sucedió hace cuatro años, cuando tenía siete años. Pasó cuatro años en primer grado, los dos primeros años los hizo en otra escuela y llegó a esta escuela al primer grado don-

de lo repitió nuevamente. Ahora está en el segundo grado, con el mismo maestro de primer grado. Lee y escribe poco. No fue posible recuperar completamente la historia escolar de Calvin por venir de otra escuela, sin embargo, en conversaciones con él y su mamá sabemos que no cursó el preescolar, porque su madre no lo envió por dificultades económicas.

La directora y el maestro nos indican que "...es un niño demasiado inquieto, no termina sus tareas, es agresivo con sus compañeros y cuando pelea parece no sentir dolor, no atiende a la clase. Cuando está en recreo lo que hace es meterse en problemas".

En una ocasión, la directora nos comentó que: "una vez venía pasando cerca de su casa y vi a Calvin encaramado en un árbol, la familia de Calvin no se preocupaba por formarle hábitos y disciplina... crían a los hijos de una forma silvestre". Todos los maestros, hasta el de Educación Física, lo veían como un niño problemático y con dificultades para la convivencia. Era considerado por los demás como un niño peligroso y agresivo.

Durante nuestra permanencia en el salón de clase pudimos observar que Calvin asiste regularmente a la escuela y se sienta al lado de sus compañeros del mismo sexo, éstos son más pequeños. Permanece sentado largos períodos de tiempo jugando con su cuaderno y demás útiles escolares, parece que le gusta dibujar en su cuaderno mientras el maestro copia en el pizarrón.

En su cuaderno observamos que, apenas copia la fecha, luego, aparecen dibujos. Se levanta regularmente a sacar punta a los lápices. En algunas ocasiones, era posible observar que algunos compañeros lo admiraban por sus actos de subversión a las reglas de conducta escolar y por sus comportamientos poco comunes en aquel ambiente. Calvin hacía varios intentos de acercamiento a sus compañeros e intentaba que se le reconociera mediante el canto muy alto, representación de personajes de dibujos animados, algunas veces defendía a los compañeros menores de los ataques físicos de los mayores, contaba chistes, imitaba al maestro (esto lo hacía cuando éste salía del salón), daba volteretas. Todo ello provocaba risas en sus compañeros.

Era un niño que fallaba en la realización de las actividades escolares, pero siempre estaba presente. Durante nuestras observaciones dentro del aula, detectamos que la actividad más frecuente del maestro era la escritura en el pizarrón, los temas tratados comprenden los contenidos: "familia de palabras", separación de palabras en sílabas, coloca-

ción de planas en los cuadernos de los alumnos. Los momentos de lectura son escasos, por no decir que nunca los observamos por parte del maestro. Ante esta rutina, Calvin juega, se entretiene con cualquier cosa del salón, no copia y no sigue las indicaciones del maestro, se mueve con mucha frecuencia, levanta sus brazos, se retuerce, parece estar fastidiado por estar sentado largo tiempo. Esto al parecer es lo que molesta al maestro, pues sólo está pendiente de él para llamar su atención y controlar su comportamiento, no así en el desarrollo de sus actividades.

En algunos momentos, Calvin pasa frente a sus compañeros para quitarle algún objeto y éstos inmediatamente hacen la denuncia ante el maestro, quien sabe muy bien como controlar el orden en el salón. El maestro le insiste que preste atención y que haga las actividades que los demás niños hacen.

El maestro se dirigía a nosotros con mucha frecuencia para hacer alusiones en torno al comportamiento de él y de Vicky durante la clase, en voz alta y delante de todo el grupo: “Se fija, profesora, como Calvin no quiere hacer nada y se la pasa molestando a los demás. A él no le gusta hacer y no deja que los demás hagan”. Mientras esto sucedía, Calvin generalmente, se lleva las manos a la cara, sonrío y se retuerce en su silla en señal de vergüenza o pena.

Un día que llegamos tarde a la escuela, al entrar al salón apreciamos que el maestro estaba dando una larga amonestación verbal a Calvin por no haber hecho una lectura y copia del libro de lectura. Luego, el maestro nos pidió que lo lleváramos al pasillo para que hiciera lo asignado con nosotros y lejos de los demás compañeros. En aquel momento nos dimos cuenta de que nos utilizó no sólo para solucionar el problema, sino también para castigar al niño. La situación fue un poco confusa para nosotros, porque no la habíamos seguido desde el principio. No obstante, accedimos considerando que la actitud del maestro había sido injusta. Salimos con él y quedamos por fuera durante unos treinta (30) minutos. Afuera, Calvin nos sonrió, como expresando satisfacción por haber salido del salón (y en esta oportunidad, acompañado) y nos preguntó: ¿Qué vamos a hacer? ¿Aquí es mejor, verdad maestra?, no respondimos, pero observamos una expresión de alivio y a la vez de alegría en su rostro, nos dirigimos hacia una banca que estaba al lado de la cocina, buscamos en el libro la lectura asignada y Calvin comenzó a leérnosla sin mayores preocupaciones.

Era la primera vez que percibíamos su lectura. Notamos que lo hacía con cierta lentitud, pero con buena pronunciación. Calvin desa-

rolló toda la lectura y la copia sin mayores orientaciones de nuestra parte y la complementó con un hermoso dibujo. Regresamos al salón con la asignación desarrollada. Al entrar al salón, el maestro recogía las hojas del resto de los niños en medio de un desorden y caos, a esto se agregó el ruido del timbre anunciando el comienzo del recreo. El maestro apresuró la recogida y salió del salón sin percatarse de que Calvin le estaba entregando su hoja y que, por fin, había hecho la asignación. La recogió, la miró y guardó silencio. Al parecer, el maestro no tenía nada que decir.

Otro día, el maestro escribió varias sumas en el pizarrón para que los niños las copiaran en sus cuadernos y procedieran a completarlas colocando sus resultados. Calvin estaba sentado cerca de nosotros y nos pidió que le ayudáramos. El maestro oyó y no nos lo permitió, alegando que no tendría cómo evaluar al niño. Sin embargo, debido a la insistencia de éste y a sus manifestaciones de interés, no pudimos resistir y, contraviniendo sus órdenes procedimos a leerle las cantidades escritas en el primer ejercicio, en voz baja. El maestro intervino para decir: “Kalvin tiene que aprender solo a hacer sus cosas, los otros están haciendo las sumas”. Esto desde luego nos colocó en una situación difícil, por nuestra posición como observadora en un aula que no era la nuestra, lo cual impide una toma de decisiones en forma rápida y libre. Esto nos generó un dilema: ¿Qué debíamos hacer? ¿Ignorar la orden del maestro y ofrecer orientaciones a un niño que lo requería? o permanecer en un status de observador mudo. Nos decidimos por lo primero, porque consideramos que el niño mostraba interés por aprender a sumar y, además, quería cumplir con lo asignado por el maestro. Calvin deseaba y necesitaba el reconocimiento del maestro, pues siempre era señalado por no realizar sus asignaciones y ahora lo quería hacer, era una buena oportunidad para que Calvin se reivindicara ante el grupo y el maestro, y nosotros podíamos contribuir a ello. Continuamos con el resto de los ejercicios ante la mirada indiferente del maestro. Éste prefirió mirar los cuadernos del resto del grupo y reconocer lo realizado por ellos.

Consideramos que la actitud de indiferencia del maestro cumplía una doble función: la primera, la de castigar al niño por haber insistido en hacer los ejercicios en nuestra compañía y, la segunda, una forma de manifestar su protesta contra nuestra posición. No obstante, era visible la satisfacción de Calvin por haber cumplido con la actividad asignada. Todo parecía indicar que era la primera vez que él culmi-

naba algo. Es difícil evaluar qué significó para él el cumplimiento de esa tarea, especialmente, si se tiene en cuenta la reacción del maestro. Al final, sobresalió ese aire de satisfacción. Uno de sus compañeros comentó: “Miren, Calvin hizo las sumas”. Él escuchó ese comentario en silencio, parecía estar orgulloso, al mismo tiempo parecía no creer en ello.

Mientras hacía las sumas, nos hacía preguntas tales como: “¿Así, maestra, éste se suma con éste?” Parecía que le importaba además de hacer los ejercicios, hacerlo bien. Lo anterior se confirmó cuando, después del recreo, él comentó a otro compañero. ¿“Viste que hice las sumas”? Realizar una actividad escolar como la anterior puede ser común para cualquier otro niño, sin embargo, para Calvin tenía mucho significado. Mientras que el maestro no mostró sensibilidad al respecto, negando el reconocimiento de ese momento de aprendizaje y principalmente la actitud del niño frente a las actividades escolares. Aspecto que consideramos fundamental para un niño sumergido en un estado de fracaso escolar prolongado.

Kalvin era recordado por el maestro en sus ausencias. En una ocasión faltó a clase y pude oír varias referencias de él por parte del maestro, una de ellas fue: “Hoy todo está más tranquilo, sin Calvin”.

Para el maestro, el problema de Calvin está centrado en la poca atención que presta a las actividades que se le ordenan, en que no hace las tareas. El concepto que el maestro tiene de este niño se circunscribe a su presunta hiperactividad, debido al exceso de movimiento del niño en su mesa y al desacato de las reglas escolares. Ello era reforzado por la coordinadora, quien agregó a la hiperactividad, la presencia en su familia de un primo con retardo mental.

El maestro nos hizo estas afirmaciones con vehemencia por lo que decidimos llevarlo a un especialista para que hiciera una evaluación del niño, previa autorización de la madre. El día 18 de marzo, junto con la madre, lo llevamos a consulta con un psiquiatra que trabaja con el tema de la “violencia escolar”. Durante la consulta, el médico conversó con nosotros e hizo preguntas relacionadas con la vida familiar de Calvin.

De acuerdo con lo relatado por la señora, ella fue abandonada por su esposo cuando Calvin tenía cuatro años, por tanto, no conoce a su padre, nació normal, su desarrollo evolutivo ha sido normal, ella insistió que Calvin es inquieto, pelea con sus hermanos menores, le gusta subir a los árboles.

En conversación con nosotros, al médico le pareció que Calvin necesitaba de la “figura paterna” en cuanto a lo afectivo y a la autoridad dentro de sus relaciones familiares, por consiguiente, nos sugirió que conversáramos con el tío y el maestro, porque éstas son las figuras masculinas más cercanas al niño. Reflexionando sobre ello, nos preguntamos: “¿Puede el comportamiento de Calvin tener alguna relación con la “autoridad paterna” dentro de la familia y con la autoridad del maestro dentro del aula?” A su juicio, el niño no presenta ningún síntoma de hiperactividad ni déficit de atención.

De todo ello fue informado el maestro, sobre la inquietud del médico en cuanto a la configuración de un modelo paterno en la que el maestro podría ayudar al niño desde la escuela y el tío desde el hogar; éste se mostró escéptico y afirmó: “No puedo hacerlo, yo ya tengo otros hijos”. Nos sentimos impotentes y como notamos que esto incomodó al maestro, no volvimos a hacer referencia. Pero la actitud del maestro hacia Calvin fue la misma.

¿Cómo se ve Calvin?

Al salir del salón para realizar su recreo, Calvin se describió así:

“A Calvin le gusta venir a la escuela para jugar”.

“A Calvin no le gusta copiar,... hoy no quiero copiar. Si yo no copio, me quedo”.

“A Calvin no le gusta el maestro porque es muy regañón”.

“A Calvin no le gusta el salón, es un encierro”.

“A Calvin le gusta estar en la quebrada, bañarse y cazar iguanas”.

“A Calvin no le gusta que le peguen”.

Todas estas afirmaciones fueron expresadas por él utilizando la tercera persona, como si dialogara consigo mismo. En ellas hay una fuerza exclamativa profunda. Cuando él afirma “A Calvin no le gusta copiar... hoy no quiero copiar. Si yo no copio, me quedo”, intenta reconstruir desde la negatividad, los estándares escolares ya internalizados (si yo no copio, me quedo). Calvin se ha dado cuenta de lo que la escuela espera de un “buen estudiante”, al mismo tiempo, critica la actividad escolar de copiar, esto le desagrada mucho, no obstante, la reconoce como algo vital para lograr su éxito académico.

“A Calvin le gusta la escuela”, pero sólo para jugar. Le gusta la escuela, pero no el salón de clase. Éste es el encierro para un niño que vive al lado de una quebrada, acostumbrado a la vida al aire libre. Una frase más exacta para las palabras de Calvin serían estas: “Me gusta la

escuela pero a condición de no estar encerrado en un salón”. Esto es un viraje completo, el salón es el escenario ideal para imponer los rituales escolares a los que se rebela. Calvin se representa como un pájaro (se dibujó con alas de pájaro), para quien volar es importante, pero la jaula es una tortura, ella representaría su fin como pájaro.

La búsqueda de sentido en las actividades escolares, quizás la falta de éste lo dejaba vagando por los pasillos o dando volteretas en el salón en los momentos menos apropiados. En una conversación informal, le preguntamos si estaba aprendiendo lo que el maestro le estaba enseñando, Calvin contestó riéndose: “No, porque él no me enseña”. Esta respuesta simple y directa refleja la percepción de Calvin acerca del trato que recibía del maestro. ¿Cómo aprender algo si no se le estaba enseñando? En otra oportunidad le preguntamos qué le parecía difícil hacer en el salón, nos contestó, señalando el pizarrón: “Aquello”. Y “aquello” era todo, pues la clase del maestro se limitaba a copiar en el pizarrón.

En una sesión de trabajo que realizamos en compañía de una de nuestras estudiantes fue posible constatar que Calvin tenía mucho más conocimiento de la lengua escrita de lo que el maestro suponía. Calvin mostraba todas las letras, ubicaba palabras en el texto, escribía palabras a partir de otras ya escritas, podía construir cuentos a partir de imágenes. La escuela y el maestro no consideraban el lenguaje oral como mediador del aprendizaje de la escritura, competencia muy bien desarrollada por Calvin.

Kalvin encontró en la escuela un medio hostil y desalentador, no obstante se resistía a ello, por eso inventaba tanto, se evadía mediante el juego y el movimiento en su mesa. En un dibujo que hizo de sí mismo muestra que Calvin tenía conciencia de su estado y de su papel en la escuela: se dibujó con alas de pájaro. Este dibujo representa la imagen de alguien que desea evadirse y reencontrarse con la libertad.

De acuerdo a nuestras percepciones, el enfoque de los trastornos en el comportamiento de Calvin, calificado como “hiperactivo” por el maestro y la hipótesis de la coordinadora referente a sus carencias socio-culturales, parecen comprometer su situación escolar. Además, el vivir a orilla de una quebrada, tener un primo con síndrome de Down, madre analfabeta, abandonada por el padre, el ser criado a la manera “silvestre”, proporcionan un marco referencial para justificar la situación escolar de este niño. Además, estos discursos están presentes con

mayor profundidad en las descripciones realizadas sobre él que en los demás “casos” analizados.

Aun cuando se presentaron estas justificaciones, no fue posible determinar que Calvin fuera un niño portador de “dificultades de aprendizaje” (hiperactividad o déficit de atención), dado que durante nuestro contacto con él se mostró muy interesado en aprender y realizar las actividades propuestas, se animaba y se involucraba fácilmente en las mismas.

Sin embargo, la escuela se niega a tener un estudiante como él, su exclusión parece inminente, casi declarada. Desde su ingreso a la escuela fue considerado con un “anti-alumno”, es decir, aquel que sirve de parámetro para establecer las diferencias entre lo que “se debe” y lo que “no se debe ser y hacer” para estar en una institución como ésta.

En términos generales, podemos afirmar que nuestra escuela necesita de los niños como Calvin, pues se trabaja con la comparación. Las diferencias son utilizadas para marcar y reforzar lo “normal” y las “desviaciones”. Calvin, quizás continúe asistiendo a la escuela por algún tiempo, pero excluido completamente de los procesos pedagógicos; orientado a cumplir un papel específico, necesario para la escuela: ser el “incorregible de Foucault”.

*La historia escolar de Vicky: ¿Altanera y agresiva?* Vicky tiene 13 años, estudia segundo grado. El primer grado lo cursó en otra escuela del mismo municipio escolar, luego llegó a ésta, pues su grupo familiar cambió de residencia. Llegó en este año escolar, a mediados de enero. Ella no es repitiente, sólo que llegó tarde a la escuela, presumimos que sea por la resistencia de sus padres a inscribirla con anterioridad, recordemos que Vicky es hija del señor que presumiblemente fue presionado por el Consejo Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente del municipio Pampanito y las autoridades de la Defensoría del Niño y Adolescente, bajo el título de derecho a la escuela (Este hecho fue corroborado, pues en dos oportunidades hemos visitado la Alcaldía de Pampanito y se nos informó sobre el mismo).

Así que su llegada a la escuela, al igual que la de sus hermanos, está marcada por una fuerte resistencia por parte del padre, lo cual representa un serio obstáculo en su prosecución escolar.

Vicky es de piel morena y larga cabellera, siempre lleva el pelo dispuesto en una cola y viste, por lo general, monos deportivos. Su aspecto físico muestra el advenimiento de una pubertad inexorable. Su

cuerpo está en el proceso de desarrollo, sus senitos están creciendo, eso se nota a través de su camisa, su rostro revela la presencia de un acné tenue, lo cual es indicativo del comienzo de su pubertad.

Su infancia ha transcurrido al lado de sus padres y hermanos. En su casa Vicky juega con sus dos hermanos menores que están en primer grado, juega en el patio “El escondite”, metras, pelota y otros juegos propios de los niños, nos relata que ve muy poco la televisión, a veces sale a visitar familiares cercanos, los días domingo. Le gustaría ir a la playa, conocer el mar es su mayor pasión. No tiene amigos que vivan cerca de su casa. Generalmente, recorre el basurero en una vieja bicicleta.

En la escuela, Vicky tiene muchos amigos que estudian en otros grados, ella se desenvuelve con mucha soltura e independencia. Durante el recreo, está pendiente de sus hermanos más pequeños y si éstos tienen problemas con los demás, ella acude en su defensa, interviene de una manera decidida. Si se trata de algún enfrentamiento verbal, interviene gritando a los niños que adversan a sus hermanos y si el enfrentamiento va más allá de las palabras lo hace separando a su hermano de sus contrincantes, mediante empujones, patadas u otros comportamientos. Esta actitud le ha hecho ganar el rótulo de agresiva y grosera.

En cuanto al trabajo, en una entrevista pudimos indagar sobre las actividades que Vicky hace fuera de la escuela, pues nos habían informado que ella trabaja con su papá y un tío en el relleno sanitario.

—¿Tú acompañas a tu papá y a tu tío al relleno sanitario para seleccionar la basura?

—le preguntamos.

—¡No! —respondió inmediatamente

Continuamos preguntando cambiando la forma de la interrogante:

—¿Al relleno vas a jugar o acompañar a tu papá?

—Yo no voy a jugar, allá todos vamos a trabajar sacando latas de aluminio, yo las recojo con mi tío y las ponemos en sacos para venderlas —respondió rápidamente.

—¿A tu mamá le gusta que vayas al relleno? —le preguntamos, y nos respondió afirmativamente con un gesto de cabeza—. ¿Qué te gusta más, ir para allá o venir a la escuela?

—Las dos cosas... allá me gusta ir porque allá gano cobres... me gusta la platica —nos afirmó en forma decidida.

—¿Cuánto te dan? —quisimos averiguar. —Eso depende de los sacos de lata que se recojan... a veces, me dan dos mil, otras, cinco mil, y

otras veces, me dan veinte mil bolos por unos tres sacos de latas... –nos informo.

–¿Y qué haces con ese dinero?

–Se lo doy a mi mamá... a veces me compró cositas –nos dijo.

–¿Cuándo vas al relleno?

–A veces voy todos los días en la tarde al salir de la escuela, como desde las dos hasta las cinco, en veces, hasta las seis... los sábados y los domingos, también voy –nos detalló.

Una de las estudiantes que nos acompañan en la realización del trabajo de campo, intervino para preguntarle a Vicky en torno a lo que hace en el relleno:

–¿Qué te pones para revisar la basura?

–¿Qué? –ripostó Vicky, al no entender la pregunta.

–Bueno, ...si usas guantes, tapa-boca y cosas así... –Vicky se apresuró a negarlo con un gesto de cabeza-. ¿Te ha pasado algo en el basurero, una cortada o algo en los pies? –Entonces nos relató que una vez revisando dentro de una bolsa de basura se cortó un dedo de la mano con unos vidrios, pero la herida había sanado sin problemas y en los pies no había sufrido porque siempre lleva botas.

–¿Cómo es eso allá? –le preguntó otra estudiante.

–Es feo y huele a piche, ...yo me pongo un trapo –dijo después de guardar un corto silencio.

–¿Desde cuándo trabajas allí?

–Pues, desde que nos mudamos aquí –nos respondió, y recordamos que su mamá nos había dicho que llevaban cuatro años viviendo en el sector del relleno sanitario. Así la infancia de Vicky ha transcurrido en ese lugar, trabajando y jugando dentro de un enorme basurero.

Después de esa entrevista, en otra oportunidad, le pregunté a Vicky acerca de su percepción del maestro, nos reveló en forma discreta que no le gusta porque la regaña mucho cuando ella se portaba mal.

–¿Qué es portarse mal? –le preguntamos.

–Uhm... cuando yo peleo –dijo después de esperar un rato-. Esos chinos se meten conmigo y yo tengo que defenderme... El maestro me regaña cuando yo pido permiso para ir al baño...

–¿Cómo te trata el maestro? –preguntamos en forma directa.

–A veces mal, cuando me porto mal –respondió sin vacilar.

–¿Y, a qué hora haces tus tareas?

—Yo no hago tareas, y cuando me ponen, las hago aquí —contestó con desánimo.

Cuando está dentro del salón, generalmente ocupa los últimos asientos, ella se sienta sola y ofrece resistencia ante la compañía de las demás niñas del grupo cuando se trata de realizar alguna actividad grupal. Ella es la más grande en estatura y edad.

Sus útiles escolares y cuadernos lucen un poco desgastados debido al uso que hace de ellos. Ella copia lo escrito en el pizarrón y hace las actividades escolares en forma independiente, esto sin acudir al maestro para solicitar su opinión o aprobación de lo realizado, como lo hacen otros niños y niñas de la clase.

En los primeros días de observación, eso fue a mediados de enero, recibimos del maestro un reporte negativo de Vicky. Para el maestro, “es perezosa, no le gusta hacer las cosas que él le pide, le cuesta leer, es peleona y además, le faltaba alguna cosita,... no se qué, para leer”. El maestro no pudo especificarnos cuáles eran esas “cositas” que interferían el proceso de lectura de Vicky.

Un día, mientras el maestro se ausentó del aula para atender a unos representantes, decidimos averiguar cuáles eran “las cositas” que a Vicky le faltaban para leer y le pedimos que se sentara cerca de nosotros, al fondo del salón y luego, nos acercamos hasta un estante que está cerca de la mesa del maestro, allí estaba colocada una colección de cuentos y le pedimos a Vicky que escogiera un cuento, ella seleccionó *Blanca Nieves y los siete enanitos*, era un cuento ilustrado, tenía letras y dibujos grandes. El resto de los niños se acercó para sacar otros cuentos. Todos los niños parecían estar interesados en los cuentos, entonces tuvimos que cambiar nuestra intención, en vez de trabajar sólo con Vicky, lo haríamos con todo el grupo, mientras el maestro continuaba atendiendo a los representantes. Le dimos a todos los niños una hoja en blanco y les pedimos que escribieran su nombre. Mientras tanto, los niños pedían que leyéramos otros cuentos, pero Vicky en forma imponente y atrevida les dijo que era ese, pues nosotros se lo habíamos indicado. No quisimos contrariarla y el resto de los niños accedió.

Los niños escribieron sus nombres, pero Vicky no lo hizo. Le pedimos nuevamente que escribiera y ella, en forma altiva, nos contestó secamente: “No sé”. Aun después de esta corta respuesta, no desistimos y decidimos buscar otra manera de que Vicky escribiera. Le indicamos a todos los niños que escribieran el título del cuento y procedimos a

dictar el título. Revisamos lo escrito por los niños y observamos que algunos lo hicieron, otros ni siquiera lo intentaron. Vicky había escrito Blanca Nieves, cambiando la “v” por “b”, en la palabra Nieves. Consideramos que era un buen comienzo para entender a Vicky, por lo menos había accedido a escribir, lo del error lo asumimos con mucha naturalidad, pues es muy común este tipo de errores en los niños que inician el proceso de alfabetización.

Luego pedimos a los niños que ubicaran lo escrito en la portada del cuento, particularmente a Vicky, todos lo hicieron rápidamente. Posteriormente, abrimos el cuento y comenzamos a leerles en voz alta, mostrando las imágenes impresas en el cuento. Los niños se fueron acercando para observar los dibujos, de pronto estaban todos de pie formando un círculo a nuestro alrededor. Después de leer varias páginas seguidas le pedimos a Vicky que nos ayudará con la lectura. Ella nos indicó que no sabía leer como nosotros lo hacíamos, le dijimos que no importaba que lo hiciera como ella sabía hacerlo. La sentimos algo insegura, pero al final accedió y tomó el cuento. Comenzó a leer con la dificultad propia de alguien que se inicia en la prometadora “carrera de lector”. Después de leer por algunos minutos, el maestro entró al salón. Lo primero que se nos ocurrió decirle, en tono de alegría fue: “Mire, Vicky está leyendo. Ella sabe leer”. Con desconcierto, nos contestó: “Sí, pero conmigo no quiere leer”. Después de esto le pedimos al maestro que nos dejara culminar la lectura del cuento y él accedió. En el resto de la jornada notamos que el maestro no hizo ningún comentario sobre la lectura de Vicky, por tanto, no le volvimos a hablar sobre ella. Ya sabíamos que leía un poco y que estaba dispuesta a leer.

Después de varios días, el maestro admitió que no tenía un punto de vista preciso para describir a Vicky, sin embargo indicó que su relación con ella era difícil. Él mencionó como posible causa, su condición de hombre: “No sé como tratarla, ella es prácticamente una señorita y no sé llegar a ella, ...con usted, ...es diferente, por ser mujer”. Ella puede entenderse con usted, ... con mayor facilidad”. A ello, agregó que la fuente generadora de los problemas de su agresividad o altanería, eran Vicky y su vida familiar. Aquí parece estar depositada la posible explicación de su actitud frente a Vicky.

En esa misma línea, la coordinadora insistió en que ella: “era grosera y agresiva, porque cuando se le decía algo, inmediatamente contestaba con altanería. En varias ocasiones tuve que llamar a su represen-

tante. Pero ésta tampoco hacía nada con respecto al comportamiento de la niña, es más ...una vez, Vicky apareció con una marca en forma de chupón en el cuello. Cuando le preguntaron a la mamá, ésta dijo: Ella sabe que no puede preñarse”. En relato de la maestra acerca de Vicky y su mamá, la palabra “saber” parece significar el manejo de cierta información sin referencia a un “porqué”, que permita a la niña dilucidar las causas y las consecuencias de un embarazo no deseado.

A mediados del año escolar, se presentó una pelea entre niños durante el recreo. Vicky y sus hermanos estaban involucrados junto a otros dos niños de otro salón. La directora junto con el maestro habían resuelto citar a los representantes para el día siguiente, nosotros no estuvimos presentes. Al día siguiente, al llegar a la escuela fuimos informados del incidente y el maestro esperaba a los representantes. A la cita acudió la mamá de Vicky, junto a otros dos representantes. A la llegada de éstos, el maestro salió del salón, nos dijo que nos encargáramos de los niños, mientras atendía a los representantes, luego cerró la puerta y se dispuso a atenderlos en el pasillo. Desde dentro, oí al maestro dando explicaciones y descripciones sobre lo ocurrido, cuando de forma inesperada la señora reaccionó expresando, en voz alta frases, como: “Pues aquí estoy, ¿por qué no me dice a mí lo que usted le dijo a mi hija?... sepa y entienda que ella tiene papá y mamá”. El maestro, permaneció tranquilo, luego en tono alto, dijo: “eso no es cierto, llame a la niña para que diga delante de mí, qué fue lo que realmente le dije”. Mientras esto ocurría en el pasillo, dentro del salón los niños estaban inquietos y Vicky parecía no estar concentrada en lo que estaba escrito en el pizarrón, sólo miraba a la puerta.

Ella mostraba interés por estar presente en esta reunión, por nuestra parte, deseábamos saber qué era lo que había sucedido el día anterior, por eso le preguntamos. Ella contó: “mis hermanos se pusieron a pelear y yo le di una patada a uno,... yo defendiendo a los varones más pequeños de los grandes”. Después del incidente, la directora intervino para calmar a los representantes, éstos se fueron y regresó la normalidad. Luego de un largo rato, preguntamos a Vicky sobre qué era lo que el maestro le había dicho y que a la mamá le había molestado, ante lo cual nos respondió: “...es que él me la tiene aplicada... puro yo, soy la peleona y no mira a los demás...”

Nos preguntamos, ¿por qué Vicky actúa en esta forma? Trataremos de obtener una respuesta partiendo de las siguientes considera-

ciones. Esta adolescente trabaja con su familia, en cuyo seno quizás ha internalizado patrones de comportamiento propios de una familia que se mueve en un espacio hostil, en donde quizás, la mayor parte de los conflictos son resueltos por la fuerza, y en ese proceso ha aprendido que la fuerza es una forma de poder y que sirve para zanjar conflictos humanos. El ambiente psicofamiliar le ha provisto de ciertas reglas de comportamiento que a ella le pueden parecer como “naturales” y necesarias para convivir en ese ambiente.

En la escuela, estos comportamientos son reproducidos como prolongación de su vida familiar, quizás con menos intensidad, pero siempre constantes. En la escuela aprende que la coacción, el autoritarismo y la obediencia son ingredientes que están presentes en su relación con el maestro y sus compañeros. Puede resultar sorprendente, pero es un hecho que muchos actos tienen un valor educativo que escapa a sus propósitos de imponer una disciplina.

La mayor parte de lo que se aprende corresponde a cuestiones que no han sido verbalizadas, pues la escuela es productora o reproductora de una concepción del mundo, que proviene de un proceso comunicativo no lineal ni igual, sino asimétrico en donde se gesta una ubicación frente al poder (Foucault, 1976). Esa ubicación frente al poder y la autoridad coloca al niño o niña en una posición de obediencia y de ésta, a la imposición y a la aplicación de la fuerza. Por tanto, la escuela en cierta forma prolonga lo vivido en la familia. Además, el maestro se siente impotente para establecer con ella una relación basada en el respeto y en el reconocimiento.

*La historia escolar de Esteban: ¿Lento?* Esteban recién cumplió sus quince años, está cursando el cuarto grado por primera vez. Tiene buena estatura para su edad, mide aproximadamente 1,67 m y es muy delgado, tiene piel morena y cabello liso. Es un adolescente tímido y callado y en algunos momentos parecía que quería esconderse de nosotros.

La familia de Esteban vive al lado de la de Calvin y Margarita en una casa rural, conformada por sala, dos habitaciones, cocina y sala sanitaria. Su grupo familiar está conformado por su mamá de 52 años, su papá de 50 años y su hermana de doce años que estudia séptimo grado en el liceo de Pampanito.

Esteban es hijo adoptivo, su mamá nos informó que se lo habían “regalado de días de nacido y ella lo crió”. En la entrevista, la madre nos

informó que Esteban comenzó en la escuela a los siete años, con una maestra, María. “Ella le decía que era un niño tranquilo y bueno; sólo tenía un problema: no sabía leer y se quedaba mirando hacia los lados y el techo, sin leer. Yo no sé porque no ha aprendido a leer, lo mando a la escuela porque tengo ganas de que él aprenda como la otra muchachita”. El plan de la mamá para Esteban era que éste aprendiera a leer para que trabajara de ayudante de albañilería con su tío.

Referente a las relaciones de Esteban con sus compañeros, la mamá manifestó lo siguiente: “Los compañeros se burlan de él porque está en cuarto y ya es un hombre... Él se queda callado y se ríe, no dice nada, no comenta nada, no se queja,... Entonces yo le digo: “Ay, Dios mío, ayúdale a pasar este año, porque su inteligencia... y además él va conmigo a eso de la misión Ribas, a ver si por fin aprende a leer. Eso es vergonzoso, Esteban, tienes que pasar de cuarto. Él se queda callado, no dice nada”. La madre de Esteban demostraba haber asimilado parte del discurso escolar, especialmente el de ritmo y progreso escolar. Aunque él no tiene problemas para “obedecer o seguir” lo que se le ordena, ella insistía en calificarlo al igual que en la escuela, en cuanto a sus procesos de aprendizaje.

En la escuela, su maestro lo describe como “un adolescente tranquilo, obediente, tiene una letra excelente, le gusta copiar pero no sabe lo que escribe”. El maestro está convencido de que Esteban tiene problemas para aprender y éste es el motivo de su repitencia, ha repetido cada grado por espacio de dos años escolares y para cuarto lo pasaron por la edad, sin lograr desarrollar la lectura”.

Durante el trabajo de campo pudimos observar que Esteban pasa todo el tiempo callado, sin ser notado por nadie. A veces, el maestro le pide que le haga algún favor, como por ejemplo, llevar un mensaje a otros maestros o a la directora y parece sentir satisfacción por ello. Al parecer, para la escuela y el maestro, la forma de tratar a los alumnos como Esteban es utilizándolos para realizar trabajos paralelos a los desarrollados en el aula, lo cual constituye una forma consciente o no, de marcar las diferencias de roles. Se presenta también como una forma de evaluación, toda vez que el cumplimiento de esas tareas se vuelve un parámetro para el maestro evaluar: “El es muy buena gente, me ayuda a hacer algunas cosas, pero para aprender es difícil”. Es una forma de evaluar disimuladamente, pero tiene por efecto distinguirlo del grupo. Esta distinción no opera para reconocer sus procesos de aprendizaje,

más bien se hace para marcar o consolidar los desvíos, reforzando la idea de “minusválido” en cuanto al aprendizaje.

La actividad más frecuente es la copia del pizarrón, Esteban copia todo en letra cursiva, aunque no sabe el significado de lo escrito. Sus cuadernos contienen todos los temas vistos en clases con buena presentación. Esteban se sienta en su pupitre tratando de encorvar su cuerpo como si intentara disimular su tamaño para no ser notado por lo demás, pues su estatura es más elevada que la del resto de los niños del grupo. En los días de examen, llena el encabezado de la hoja, el cual hace de memoria y allí permanece quieto, ocultando los espacios dejados en blanco para las respuestas, a veces finge escribir y algunas veces entrega el examen con algunas cosas que logra copiar de su compañero más cercano.

El maestro declara que él participa en las clases de matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, pero su dificultad mayor está en la lectura. Una vez el maestro nos manifestó: “Le mando a leer y no lee. Uno le pregunta qué dice aquí y el dice no sé. Él se siente como muy apenado y como con pena por su edad”.

Para la coordinadora de la escuela, Esteban tiene “problemas de aprendizaje”, una vez indicó que no debería estar allí, debería estar en un aula especial, pero ella no sabía como remitirlo e incluso nos dijo que averiguara la forma de llevarlo al aula especial que funciona en la Unidad Educativa “Juan Ignacio Montilla”.

Creo que la escuela sólo espera que Esteban se vaya, el sistema no está diseñado para estudiantes como él, hay un énfasis en considerarlo como un caso patológico o anormal, el lugar de Esteban no es la escuela normal. La escuela, al estar dividida en grados jerarquizados destaca diferencias, pero esa diferenciación actúa como factor de movilidad dentro del sistema escolar. Aquellos que se sujetan a los movimientos regulares que el sistema escolar impone son promovidos, recompensados, mientras que los “otros”, los que son lentos, como Esteban, quedan castigados, alojados en una forma de castigo “lastimoso”. No sólo se castiga, sino que ese castigo provoca lastima, porque Esteban es “muy buena gente y obediente”. Detrás de esto se esconde la “compasión” denunciada por Nietzsche (2002), ante la ausencia de la solidaridad.

¿Cómo se ve Esteban dentro de esta situación de fracaso prolongado? Esteban es muy tímido, sin embargo, al salir del salón sale a jugar con sus amigos, le gusta hacer deportes, conversa normalmente con sus

compañeros, durante el recreo parecen no operar las diferencias marcadas dentro del aula de clase.

Cuando le preguntamos sobre el motivo de sus repitencias, contestó solamente: “No sé”. Cuando intentamos averiguar si tenía relación con algo de la escuela, simplemente nos decía que no y hacía un gesto afirmativo con su dedo índice y luego se volvía a señalarse con su pulgar, como indicación de que el problema venía de él. Esteban se considera responsable por su situación escolar, no obstante, se considera un adolescente igual a los demás y no reconoce diferencias entre él y sus compañeros, en cuanto a las cosas que puede hacer fuera del salón.

Las relaciones con sus compañeros son consideradas por él como malas, sobre todo con los más pequeños: “Ellos me dicen que estoy muy viejo para estar aquí”. Quisimos saber cómo se sentía con esas afirmaciones de sus compañeros de clase, sólo contestó: “No sé qué decir”. Cuando le preguntamos, ¿Te gusta la escuela?, respondió en forma rápida y fría “Sí me gusta”. ¿Te pusieron desde pequeño en la escuela?, inmediatamente respondió, Sí.

Cuando le propusimos una actividad de reconocimiento o identificación de letras o frases, parecía que Esteban se desconectara y partiera a otro lugar. Se notó que su esfuerzo era enorme y su expresión era de cansancio y algunas veces dejó escapar expresiones como “no quiero hacer eso”.

Cuando preguntamos a Marianela, una de sus compañeras de curso, sobre cómo veía a Esteban, ésta respondió: “Él es machete y muy calladito, pero con las multiplicaciones hay que ayudarlo, con la lectura también. Entonces el maestro nos dice que le ayudemos. Cuando terminamos de hacer lo de nosotros, el maestro nos dice que lo ayudemos”.

Retomando las afirmaciones destacadas por el maestro y la coordinadora nos encontramos con una caracterización vaga e imprecisa, no se describe en qué circunstancias y bajo qué contexto del aula Esteban es lento. Existe un desconocimiento profundo de las diferencias y de las capacidades individuales de Esteban. Los objetos del saber escolar pueden ser iguales para todos los miembros de la clase, pero los procesos intelectuales y volitivos son únicos porque cada niño o adolescente se acercará a dichos saberes de acuerdo con sus referentes históricos y de vida.

Desconocer la diferencia y los ritmos de aprendizaje en los estudiantes es condenarlos al fracaso, en especial, cuando no se tiene claro qué significan lo patológico y lo normal, pues estas categorías inducen

a equívocos educativos. El pronunciar una palabra puede ser el detonador para el alejamiento de un estudiante y remitir a los más “débiles” a unos estados de dolor y de angustia.

Hay una referencia a él pero desplazando las actividades realizadas en el aula. El maestro señala que participa en las clases de Matemática y en las de Ciencias Naturales, le gusta el deporte, le gusta venir a la escuela.

El maestro y la coordinadora asimilan la idea de “psicologizar” el fracaso de Esteban. Esto significa culpar al adolescente describiendo sus rasgos individuales y familiares. En este proceso de “psicologizar” el fracaso escolar se exime de responsabilidad a los maestros y a la escuela, se cumple simplemente con clasificarlo sin haber intentado aplicar correctivos o experimentar otras formas de llegar a él. Por ello, el maestro y los demás actores tienen la responsabilidad ética de hacer esfuerzos para hallar lugares de encuentro y reconocimiento. Esteban es un buen deportista, puede ser que el deporte o el arte sean actividades mediante las cuales sea posible mediar para lograr incentivarlo o motivarlo hacia los aprendizajes. La escuela debe agotar los medios antes de proceder a estigmatizarlo. Por su parte, la familia hace lo suyo, internaliza parte del discurso escolar y lo coloca como origen del problema.

Al escribir las historias escolares de Calvin y Esteban surge la necesidad de encontrar una forma de comparar: en qué son diferentes y en qué son iguales, a la luz de sus maestros y de la escuela. En apariencia son dos historias escolares diferentes: Calvin es considerado por el maestro como hiperactivo, rebelde; mientras que Esteban es visto como lento, obediente, “buena gente”. En cuanto a las semejanzas, pudiéramos referirnos a su condición de extraedad escolar, en el caso de Esteban ha logrado avanzar en el sistema debido a su condición de “antigüedad” (repetir cada grado durante dos veces consecutivas en la misma escuela). Calvin a su vez, no ha llegado todavía a esta antigüedad en esa escuela (los dos primeros años los hizo en primer grado en otra escuela y a ésta llegó como repitiente y luego fue promovido al segundo grado). Ambos provienen de familias pobres, sus padres tienen poca escolaridad, sin embargo, lo más importante reside en que han sido clasificados por la escuela y sus maestros por exhibir comportamientos en el aprendizaje considerados como incompatibles con los estándares exigidos por éstos. Esa clasificación los coloca en un mismo compartimento, pero en posiciones distintas: uno está en una especie de exclusión-in-

clusión permeada por la indiferencia del maestro, el otro se encuentra en una exclusión-inclusión lastimosa, compasiva, como minusválido, al que todo el mundo debe ayudar después de terminar sus deberes. Esa clasificación ocurre en forma “natural”, pues son dispuestos como “objetos” a la vista de los otros y ante sí mismos, por consiguiente, ambos son alojados en el mismo proyecto que la escuela de manera silenciosa construye para ellos: excluir sin dar mayores explicaciones.

*Las historias escolares de Luis y Rafael: Primero la cosecha, después... la escuela.* En una escuela ubicada en un asentamiento campesino, el aula de segunda etapa está conformada por doce estudiantes, entre los cuales se encuentra un grupo de adolescentes: Luis de 18 años, Rafael de 17 años, Yudith de 18 años, Tania y Yenire de 14 años, todos hacen el sexto grado. Entre sus relatos de vida escolar, las historias de Luis y Rafael resultaron más significativas para ser incluidos en este informe

Luis y Rafael son hermanos y trabajan la agricultura en compañía de su padre y de su abuelo. Luis es alto y apuesto, de piel morena y cabello negro, su contextura es delgada al igual que su hermano; es tímido, le gusta conversar poco, mientras que Rafael es extrovertido y conversador. Ambos comenzaron su vida escolar a los siete años de edad, sus primeros tres grados los cursaron normalmente, luego su escolaridad fue abruptamente interrumpida por espacio de cuatro años, pues la escuela no contaba con maestros y aulas para ofrecer los grados que corresponden a la segunda etapa de Educación Básica. Después de este tiempo, se abrió la segunda etapa y ellos se reincorporaron cursando los tres grados restantes en compañía de los niños que venían cursando la primera etapa. De esta manera, se formó un grupo de estudiantes bastante heterogéneo en cuanto a las edades, lo cual los afectó en cuanto a su relación con el resto del grupo, pues las diferencias de edades se hizo tan marcada, que todo el grupo de estudiantes en segunda etapa quedó dividido en dos; un grupo, donde los niños más pequeños comparten entre ellos, y el otro, conformado por adolescentes, a este último grupo pertenecen Luis y Rafael.

Cuando realizamos las observaciones en esta aula, apreciamos que la clase está espacialmente dividida, en los asientos delanteros se ubica a los niños más pequeños y el grupo de adolescentes ocupa los puestos posteriores. Esta división no es solo espacial, también lo es en cuanto a las interacciones entre los estudiantes, los adolescentes suelen conformar un grupo bastante diferenciado en cuanto al desarrollo del

trabajo escolar y a las actividades lúdicas que transcurren en el recreo. Los adolescentes suelen compartir entre ellos sus juegos de pelota en el patio adyacente a la escuela.

A ambos jóvenes les preguntamos si su padre había tenido la posibilidad de enviarlos a estudiar a la siguiente escuela (hay otra escuela ubicada aproximadamente a 25 minutos de esta escuela en vehículo), nos relataron que su padre no tenía recursos para enviarlos. Volvimos a preguntar si su padre tenía algún vehículo para transportarlos, éstos indicaron que su papá tiene una camioneta Toyota donde lleva los productos de la cosecha al mercado de Valera.

Posteriormente, en una reunión con los padres y representantes de esa escuela, conversamos con el padre, nos indicó que ellos viven de la agricultura, producen maíz, tomate, yuca y otros productos, son dueños de una parcela en la que trabajan el abuelo y los muchachos. Cuando le pedimos que nos dijera cuál era el motivo por el cual los jóvenes habían dejado de estudiar, éste dijo que era por culpa de la escuela porque no abrieron más aulas y no llegaban maestros. Luego preguntamos sobre las posibilidades de enviar a los adolescentes a la siguiente escuela, por lo que nos informó que no tenía recursos para enviarlos a otra escuela.

En una visita a la casa de Luis y Rafael nos percatamos de que ésta es una construcción de bloque, pisos y paredes en buen estado físico, cuatro habitaciones, tiene luz eléctrica, agua potable y un mobiliario que incluye radio, televisor, cocina y otros electrodomésticos, pero lo que más nos llamó la atención fue la presencia de tres camionetas pequeñas marca Toyota, vehículos propios para el trabajo en el campo y que son utilizados para transportar los productos al mercado y para el traslado de obreros al campo, abonos y otros productos relacionados con la actividad agrícola. No obstante, el padre y el abuelo insistieron en la carencia de recursos para trasladar a los jóvenes a otras escuelas. Cuando le inquirimos sobre la posesión de vehículos para trasladarlos a la siguiente escuela, el padre apresuradamente nos respondió que esos vehículos eran para el trabajo en el campo y que primero estaba la cosecha. En conversaciones posteriores con los adolescentes nos confesaron su deseo de continuar estudiando en la Escuela Granja de Pampanito y hasta se atrevieron a preguntarnos: ¿Es muy difícil estudiar ahí? Ante lo cual les informamos que no, que la escuela granja era un sitio agradable, que contaba con espacios para la permanencia durante la semana y

luego salían los fines de semana a sus hogares, igualmente, les describí el plan de estudio de esa institución.

Cuando les preguntamos sobre las actividades que realizaban cuando no venían a la escuela, respondieron que trabajaban en el campo con el abuelo, informaron que el día después de la lluvia fuerte (el 25 de mayo de 2003), se quedaron arreglando una cerca de la finca. En una frase completaron las respuesta “Cuando es tiempo de recoger la cosecha de tomate no venimos, trabajamos recogiendo tomates y montando carga para llevarla al mercado”. Luego, les preguntamos: “¿les gusta venir a la escuela?” Ellos respondieron: “!Uh!, si nos gusta mucho, aquí jugamos pelota y hacemos partidos de futbolito”.

Después de una breve pausa, Rafael, en un tono de preocupación nos preguntó: “¿Usted cree que nos reciban en la Escuela Granja?” Me sorprendió la pregunta y respondimos con otra: “¿Y por qué no?” Luis, el más tímido respondió: “Usted sabe, por lo de la edad, ya somos mayores de edad. Si no me reciben en la escuela granja, yo no quiero quedarme aquí, aquí no hay nada que ver, tengo miedo que no me reciban y mi papá ya nos dijo que no nos iba a poner a estudiar en otra parte, y yo tampoco quiero ir al cuartel”.

Estas revelaciones fueron muy significativas, pues la escuela para estos adolescentes funciona como una especie de refugio, donde ellos pueden descansar del arduo trabajo agrícola, no obstante, conscientes de su situación escolar revelan su temor ante el rechazo que el sistema escolar pueda darles en su condición de estudiantes “mayores de edad”, desde el punto de vista jurídico. Presumo que la primera interrupción escolar estuvo marcada por un trabajo agrícola agotador y ahora no desean que su escolaridad sea interrumpida nuevamente por las reglamentaciones escolares relacionadas con la edad. Su condición de adolescentes les permite analizar su proyecto de vida, pues no quieren resignarse al trabajo agrícola y, además, saben que para la gran mayoría de los jóvenes campesinos que emigran a la ciudad les espera como posibilidad “el servicio militar”. Además, está claro para ellos que lo prioritario para su padre y abuelo es la producción agrícola en la que su fuerza de trabajo es de vital importancia, por lo accesible y bajo costo. Así, la escuela y el mundo escolar representan para ellos una posibilidad de liberarse del trabajo agrícola, es una posibilidad para ver otros mundos. La escuela es un mundo de contradicciones, pues para unos es un lugar a evadir, un lugar de soledades, mientras

que, para otros es el sitio ideal para refugiarse y viajar a otros mundos, esa es nuestra escuela.

En estos relatos se pueden encontrar patrones que se repiten en forma persistente relativos a clasificaciones que hacen los maestros y directivos en torno a ciertos comportamientos escolares relacionados con los aprendizajes y los rituales escolares, por otra parte, existe una intención por trasladar responsabilidades al ámbito de lo familiar. Mientras que la familia, al no poder asimilar completamente el discurso escolar, en algunos casos, coloca al niño o adolescente como centro del problema. En otros casos, la extraedad puede situarse en el seno familiar pero en contacto con lo escolar, tal como el caso de Luis y Rafael, cuya escolaridad fue interrumpida sin que la familia intentara otras formas para asegurar la prosecución escolar.

#### 4.4 El trabajo de los actores

Partiendo del hecho de que varios de los niños y adolescentes que aparecen en las descripciones están incorporados al trabajo, asunto que los afecta, los toca y los atraviesa, se consideró importante precisar aspectos del mismo en relación con el contexto descrito y las disposiciones legales que rigen en cuanto al trabajo infantil y juvenil.

El trabajo infantil y juvenil que aparece descrito en este contexto se presenta como difuso, pues abarca actividades que van desde el trabajo doméstico hasta las actividades en los pequeños sembradíos propiedad de la familia, incluyendo la recolección de desechos en los basureros para su reciclaje.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1990), expresa en materia de protección del niño trabajador, particularmente en su artículo N° 32, que el niño debe estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación. A partir de allí, Delgado (2002) interpreta el trabajo infantil y juvenil como “toda interferencia sustancial con el normal desarrollo del niño en el sistema educativo, esa interferencia es una actividad que de alguna forma es remunerada”. Esta definición coloca de relieve el rechazo a cualquier actividad laboral remunerada ejecutada por el niño que interfiera con su vida escolar.

Además, la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA, 1998), en su artículo N° 95, advierte que debe existir

armonía entre el trabajo del adolescente y el disfrute efectivo de su derecho a la educación, igualmente define al adolescente trabajador, tomando como criterio su edad cronológica; así, se toma como edad mínima los catorce (14) años.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2002), en un esfuerzo por comprender y explicar el fenómeno del trabajo infantil y juvenil ha propuesto una definición del niño trabajador como “un niño en estrategia de sobrevivencia”, en esta forma puede referirse al trabajo infantil y juvenil como una respuesta a circunstancias sociales impuestas por un estado de privación, necesidad o inseguridad en la satisfacción de necesidades básicas. Esta definición tiene implicaciones en el plano legal y familiar porque identifica tres categorías de niños y adolescentes trabajadores. La primera de ellas se refiere a los que se ubican en el sector formal de la economía y por tanto, se encuentran amparados por disposiciones legales previstas en la LOPNA. La segunda categoría hace alusión a los niños y adolescentes que trabajan en el sector informal de la economía de forma dependiente o independiente y que se encuentran en algunos casos expuestos a situaciones de peligro debido a que su ambiente de trabajo es la calle. El último grupo de niños y adolescentes estaría representado por los que se desempeñan en labores ilícitas alrededor del submundo de las drogas, prostitución y mendicidad, entre otras.

Con respecto al ámbito familiar se perfilan dos conceptos, uno, denominado “niños en la calle”, utilizado para representar aquellos niños y adolescentes que efectúan alguna actividad que genera ingresos y que mantienen lazos con sus grupos familiares; el otro concepto llamado “niños de la calle” hace referencia a los niños y adolescentes que realizan actividades y reportan ingresos, muchas veces generados por trabajo ilícitos y cuya principal característica reside en la pérdida del vínculo familiar adoptando la calle como hábitat regular de vida.

Sin embargo, consideramos que tales categorizaciones sobre el trabajo infantil y juvenil son insuficientes para explicar esta variable en el contexto de nuestro estudio. Las razones residen en que el tipo de trabajo que realizan estos niños y adolescentes se da como una actividad donde todo el grupo familiar participa, en consecuencia, no se les puede reconocer explícitamente como trabajadores debido a que existe un entorno escurridizo y solapado, pues aunque las familias lo niegan, los niños reconocen que se les paga por realizar determinado trabajo. En el

caso de los niños y adolescentes de este estudio, algunos no alcanzan la edad reglamentaria, este es el caso de Vicky. Además, utilizando la categorización anterior, pudiéramos referirnos en este caso a “niños en el basurero”, sin embargo, utilizar las categorías que se relacionan con la remuneración puede ser complicado porque objetivar la remuneración material por el trabajo resulta bastante difícil, en el sentido de indagar sobre la fuente que genera tal remuneración. La niña en una entrevista nos señaló que su remuneración por cada saco de aluminio recolectado era entre dos y cinco mil bolívares, pero cuando se trata de determinar y tomar evidencias sobre esa remuneración, ello resulta difícil, por no decir que imposible; lo mismo sucede en los casos de Luis y Rafael.

Ante ello, la escuela con ayuda del Consejo Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente del municipio Pampanito deberá diseñar estrategias para encarar la situación. En la actualidad, la escuela conoce del trabajo realizado por estos niños y adolescentes, sin embargo, no cuenta con políticas educativas dirigidas a atenderlos en relación con esta situación, por tanto, se actúa con indiferencia. Por su parte, el Consejo Municipal de Derechos del Niño y del Adolescente del municipio Pampanito está recién creado y no cuenta con un diagnóstico de la situación. Ello pudo constatarse en una entrevista realizada en febrero de este año, en la que se nos informó, entre otras cosas: a) No se manejan estadísticas en cuanto a los niños y adolescentes trabajadores en el municipio Pampanito, b) La mayoría de los niños y adolescentes trabajadores han abandonado el sistema escolar o han sido excluidos, c) La mayoría de estos niños y adolescentes provienen de familias no estructuradas, es decir, el núcleo familiar cuenta con la presencia de solo uno de los padres y, d) La causa del ingreso al campo laboral reside en que provienen de familias pobres.

#### 4.5 La voz de los maestros

Con la finalidad de conocer las impresiones de los maestros acerca del problema de la extraedad escolar en las escuelas adscritas al Núcleo Escolar Rural (NER) N° 579, fuimos invitados a una reunión de maestros que se celebró el día 22 de mayo de 2004, nos acompañaron otros dos profesores de la universidad. En esta reunión se explicó el propósito del trabajo de campo, así como algunos hallazgos, los maes-

tros mostraron mucho interés por el mismo. Durante esa conversación surgieron planteamientos importantes sobre el problema en cuestión, parte de ellos se han transcrito respetando sus voces:

Con relación a los niños y adolescentes en extraedad escolar y sobre ellos mismos, éstos indicaron:

- “Hay niños que repiten y repiten, a veces, por la mala calidad del docente, pero a veces es por problemas en la casa, por eso pienso que se debe tomar en cuenta la familia. Nosotros, debemos llevar propuestas a la comunidad. Para llevarlas debemos dividirnos en dos grupos, unos ir al Prado y otros a Palo Negro, para visitar las familias.”
- “Los niños tienen muchos problemas de autoestima, debemos involucrar a un psicopedagogo”.
- “A veces uno pregunta: ‘¿por qué tú no estás estudiando?’ y responden: ‘porque no me gusta la escuela’. Nosotros no sabemos qué hacer ante esto”.
- “Esos niños deben estar en un aula aparte, un solo docente con cinco o diez niños ubicados en sitios estratégicos”.
- “Algunos docentes no se sienten motivados porque son contratados y los cambian a cada rato o renuncian por lo lejano de las escuelas y los muchachos de catorce, quince años y hasta diecisiete quieren continuar estudiando, pero como no hay maestros, no pueden”.

Con relación a las familias, dijeron lo siguiente:

- “Es necesario llamar a los padres para que no pongan a trabajar a esos niños”.
- “Hay que tomar en cuenta a la familia, hay problemas con algunos padres alcohólicos”.
- “Las escuelas a nivel en que se encuentran no están integradas a la comunidad”.
- “Los padres van al inicio y al final del año escolar, del resto no los ves”

Con relación a su formación y a la universidad como institución formadora de docentes:

- “La universidad debe atender a esos niños, nosotros solos no podemos, ¿cómo hacemos para retenerlos?”
- “Queremos y debemos formarnos mejor, en la universidad nos dicen muchas cosas, pero la realidad es otra, la universidad tiene que ayudarnos”.
- “Nos dicen que integremos, pero nos forman desintegrados”.

Estos enunciados dan cuenta del saber del maestro, reconocen la necesidad de mejorar su formación, hay frases que impactan, como la última que aparece en el listado, lo cual nos hace reflexionar acerca de la calidad de formación que estamos ofreciendo a nuestros maestros desde la universidad. Una formación que ha sido desvirtuada, la metáfora de “Frankenstein”, nos puede ayudar en la explicación de esta frase: hemos construido un Frankenstein con pedazos de cuerpos humanos y cuando éste pregunta a su inventor por qué lo ha fabricado de esa manera, éste no puede responderle” (A. Zambrano, comunicación personal, 5 de julio, 2004).

En relación con los niños y adolescentes, se oyó en una sola oportunidad y con cierta timidez el reconocimiento de que los maestros, en algunos casos tienen cierta responsabilidad en la repitencia y la exclusión escolar. No obstante, se identificaron en mayor proporción argumentos que sugerían a la familia como fuente de los problemas escolares. Un aspecto resaltante fue la necesidad de procurar la integración de la comunidad a la escuela y viceversa, además, mejorar las condiciones laborales.

Algunos maestros se atrevieron a dar sugerencias para enfrentar la situación de extraedad escolar y toda su problemática, mediante estrategias y métodos recuperativos. Esa pudiera ser una posibilidad, sin embargo, consideramos que en ciertos casos no sería prudente por los efectos que produciría en el niño o el adolescente. Las clasificaciones y las estigmatizaciones pueden desencadenar otro tipo de problemas, tales como baja autoestima.

No obstante, el proyecto de normalización en el cual se haya inscrita la escuela como institución disciplinaria, de control y vigilancia, puede ejercer sus funciones preventivas y correctivas. Tal como lo señala Foucault (1999), la norma comporta efectos positivos del poder, pues la función no es excluir o rechazar, la norma trae aparejados a la vez un principio de calificación y un principio de corrección y ésta ligada a

una técnica positiva de intervención y transformación en un proyecto normativo. En consecuencia, la norma ha de indicar la desviación a condición de aplicar mecanismo de normalización.

El siguiente capítulo hace referencia a la categorización construida a partir de la organización y sistematización de todo el material empírico recolectado a lo largo del trabajo de campo.

# La interpretación de la extraedad escolar

Este capítulo se estructuró en dos partes, la primera, corresponde a la caracterización de la extraedad a partir del análisis de los datos; la segunda, incluye ideas para reflexionar en torno a la escuela, a la educación y a la investigación desarrollada en las Ciencias de la Educación.

## 5.1 Caracterización de la situación de extraedad escolar

El análisis de los datos indicó los procedimientos para sistematizar en categorías y darle un cuerpo y una historia al material empírico. Las categorías se fueron configurando a partir de preguntas, la actividad de interrogar se hizo en función de la premisa de Foucault (2001), quien indica:

...El hombre no es, para las ciencias humanas, este ser vivo que tiene una forma muy particular (una fisiología muy especial y una autonomía casi única); es ese ser vivo que desde el interior de la vida a la cual pertenece por completo y por la cual está atravesado todo su ser, constituye las representaciones gracias a las cuales vive y a partir de las cuales posee esa extraña capacidad de poder representarse precisamente la vida... (p. 342).

Por lo tanto, las ciencias humanas estudian al hombre o los grupos sociales en la medida en que se representan mediante las palabras,

utilizan forma y sentido en sus discursos, muestran y ocultan en ellos lo que piensan. Con base en estas consideraciones, surgieron tres preguntas que sirvieron para orientar la estructuración de las categorías.

- ¿Cómo se dibuja la situación de extraedad escolar en el campo epistemológico de las Ciencias humanas y las Ciencias de la Educación?
- ¿Cómo puede considerarse la situación de extraedad escolar en relación con el sistema educativo, la escuela y el maestro?
- ¿Cómo incide la familia de los niños y adolescentes en situación de extraedad escolar?

## 5.2 El campo epistemológico de las Ciencias de la Educación y la situación de extraedad escolar

Si asumimos la tesis de Lyotard (1989), en cuanto a que el saber está afectado por sus formas de producirlo y el lugar donde se produce, entonces podríamos afirmar que la generación de los fundamentos teóricos de la educación estuvo o está bajo el efecto dominante del discurso de la ciencia y el progreso económico de la modernidad. En el marco referencial de este estudio se delinearon algunas características que acompañan a las ciencias humanas desde su origen, entre ellas, el problema de la transferencia de categorías, particularmente de la categoría “normal” desde el dominio epistemológico de las ciencias de la vida al campo de las ciencias humanas y, por ende, su aparición en las Ciencias de la Educación (en especial por la ruta trazada por la psicología de la educación y la sociología de la educación).

Así, la investigación educativa y la reflexión sobre la educación estuvo dominada durante un tiempo por la sociología y la psicología. Estas ciencias, desde sus paradigmas, construyeron un aparato híbrido para explicar el hecho educativo y la educación, a partir de la transferencia de categorías de otros dominios epistemológicos. Con la idea de función, conflicto y significación, las Ciencias de la Educación construyen una objetivación del sujeto mediante procesos de clasificación y división, llamados prácticas divisorias (Foucault, 1999). Esas prácticas divisorias están críticamente conectadas con la formación y la elaboración cada vez más complejas de las Ciencias de la Educación: sociología

de la educación, psicología evolutiva, y la pedagogía. Como ejemplo de ello, pueden situarse las investigaciones desarrolladas por la sociología de la educación en los años sesenta y setenta que organizó, configuró y reforzó la idea de logros escolares en función de las clases sociales. Los enunciados generados en este campo constituyeron una compleja y poderosa patología de la vida familiar de la clase trabajadora calificada como deficiente y deprivada-anormal en términos de capital cultural. En esta forma, el problema del bajo rendimiento escolar quedó definido como un asunto que escapa al maestro y a la escuela porque estaba culturalmente determinado.

El saber tomado de estas investigaciones proporcionó modos de clasificación, control y contención, se nos dotó de unos enunciados clasificatorios, tipologías y prácticas clasificatorias, de las que emergieron “objetos de conocimiento” que quedaron atrapados en el discurso del saber y el poder de la educación y la escuela. En consecuencia, la escuela al funcionar como una institución inscrita dentro del proyecto normativo de la sociedad moderna, retoma su carácter de institución ortopédica y desarrolla funciones de corrección y normalización a partir de tales clasificaciones, mediante finos mecanismos, que pueden ser llamados pedagogías recuperativas, clases de recuperación, test de control, sistemas de selección y otros.

En cuanto a la psicología evolutiva, la teoría de Piaget en la medida en que fue adoptada por la pedagogía centrada en el niño, no ha tenido un efecto liberador, pues sirvió para “universalizar” al niño y a partir de allí se esperaba que todos los niños exhibieran los mismos procesos y comportamientos en el aprendizaje (Marshall, 1997). Se ignoró que ese “objeto de investigación”, que es el “niño en desarrollo” surgió en el seno de unas prácticas investigativas bien particulares, examinado desde determinadas racionalidades limitadas en un cuerpo teórico y circunscritas a un tiempo y espacio, de las que emergieron enunciados descriptivos y explicativos que dan cuenta del niño como un ser diferente al adulto. De igual forma, nos encontramos con una psicopedagogía que al actuar como intenso “intercambiador” de categorías entre el ámbito de lo educativo y lo psicológico, y al presentar debilidades epistemológicas para precisar las “dificultades del aprendizaje” a partir del contexto (un sistema particular) en el cual aparecen, sirve de justificación en la construcción de un “niño hiperactivo”, el cual es presentado como un “objeto” desdibujado y colocado en cualquier espacio dentro de la práctica pedagógica.

Desde nuestra perspectiva no se trata de deslegitimar los aportes de la sociología de la educación, de la psicología educativa, en particular, de la psicología evolutiva o de la psicopedagogía, sino más bien hacer ver que esos aportes sirven de puntos referenciales para explicar situaciones muy particulares dentro de la compleja trama que se teje en torno al hecho educativo. En razón de ello, la formación docente debe encaminarse hacia una reflexión teórica, que permita al maestro o docente situar el lugar desde donde se habla y se explican determinadas situaciones educativas, entre ellas, la categoría de lo “normal” y lo “patológico” en el ámbito educativo.

Con base en estas argumentaciones, no pensamos que todos los niños y adolescentes en situación de extraedad escolar en los contextos escolares descritos deban ser objeto de aplicación de pedagogías recuperativas, puesto que implícitamente los estaríamos calificando como anormales, sería más interesante repensar su escuela, sus maestros, sus familias.

### 5.3 La extraedad escolar desde la escuela y los maestros

Si tomamos como referencia la triple pareja epistemológica identificada por Foucault (2001), esto es: función-norma, conflicto-regla, significación-sistema de signos, para analizar el discurso de los maestros, la directora o coordinadora, el sistema de relaciones instaurado en la escuela, al igual que las interacciones entre el maestro y los estudiantes, y entre éstos últimos, entonces todos ellos pueden ser explicados en dos sentidos opuestos: primero, analizándolos a partir del primer término de cada pareja (función, conflicto y significación) y luego, procediendo en el análisis desde el segundo término de cada pareja epistemológica (norma, regla y sistema).

El análisis desde la función, conflicto y significación, permite que surjan, con preeminencia, juicios fundamentados en el segundo término de cada pareja (norma, regla, sistema). Así, el sistema de representación del aula y la escuela está conformado por la idea de que éstos tienen como función transmitir conocimientos, homogeneizar aprendizajes y comportamientos. El aula ha de ser un espacio lineal, armónico y natural, en donde los alumnos niños o adolescentes deben desarrollar comportamientos apegados a unas normas y reglas preescritas por un

sistema. Ese sistema procura armonía para que la transmisión sea óptima y se produzcan buenos logros escolares, sin la aparición de conflictos, para que ello sea posible debe sobresalir la norma y la regla.

La idea de norma y regla será usada para darle una significación al sistema desde su contraparte, es decir, desde los comportamientos considerados por el maestro y la escuela como desviados, como anormales; entonces, emerge la escisión del aula. La escuela le impone al niño un conjunto de normas y ritualidades que deben ser objeto de apropiación, a partir de ellas o en torno a ellas se van construyendo individualidades, al señalar todo lo que no se ajusta a la regla, a la norma, se identifican las desviaciones (las diferencias quedan atrapadas en las desviaciones), por consiguiente, los comportamientos entran en un proceso de clasificación y división, esto es lo que Foucault (1976), denomina prácticas divisorias.

Esas divisiones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás en el espacio del aula. El sujeto es clasificado de diversas formas como “objeto” para otros, en tanto hiperactivo, lento, perezoso, agresivo. El aula es un espacio en el que hay que separar lo bueno y lo malo, lo normal y lo desviado. Aunque la configuración divisoria en el aula ha cambiado, el efecto es el mismo, ya no aparecen en estas aulas “las filas de los buenos y las filas de los malos”, pero este vocabulario es reemplazado por otro, que tiene la misma función y los mismos efectos: los de “adelante” y los de “atrás”.

Esos comportamientos desviados no pueden ser pensados en un sistema que ha sido prescrito con anticipación como armónico, unificado y homogéneo. Esos comportamientos (el jugar, moverse perpetuamente en el pupitre, el no traer la tarea, el mirar al techo, el maromear y hacer reír a los compañeros, el no copiar, el hacer las necesidades a la manera silvestre) no tienen ninguna significación para un sistema que debe mover “el progreso escolar” en forma lineal. En esta forma, los discursos escolares tienden a ser autoritarios ya que buscan fundarse en lo uno y lo homogéneo, definen una norma, y lo diferente se caracteriza como “desviado” y desproporcionado.

Mientras, en el interior del sujeto se va configurando un “yo”, con determinadas convicciones sobre sí mismo. Los niños y adolescentes en situación de extraedad escolar se representan como “desviados” en relación con los demás de su clase, son excluidos de muchas actividades escolares y de la atención por parte del maestro. Su situación espacial

dentro del aula es una representación de sí mismos con relación a los demás (ocupan los asientos posteriores, se encorvan para esconder sus cuerpos, juegan en grupos cerrados).

En esta forma, la extraedad funciona entre una especie de desplazamiento que se da por “inclusión por exclusión” y viceversa, en la que el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula, pero en una exclusión silenciada y atada al poder de la misma. En consecuencia, la escuela va alojando esos comportamientos en un proyecto que se va gestando de manera constante y silenciosa: el de excluir, pero excluir sin que haya que dar mayores justificaciones. Ese “proyecto” se va configurando por etapas, primero, comienza la división espacial, acompañada por la expulsión del círculo de preferencia del maestro: “que haga lo que quiera, con tal de que no me moleste a mí, ni a los que vienen a aprender”. Luego viene una fase intermitente, marcada por ausencias y presencias del niño en el aula. Ausencia recordada para invocar la presencia de una paz sentida y querida. Cuando el niño desaparece, éste es recordado, pero recordado a partir de la tranquilidad del aula: “Hoy todo está más tranquilo, sin Kalvin”. Es recordado por comportamientos desproporcionados, en un espacio que reclama paz, silencio, orden, armonía. La última etapa, la constituye la ausencia permanente, el niño deja de asistir sin mayores problemas para la escuela.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, la extraedad aparece inscrita en un proyecto de exclusión por parte de la escuela, un proyecto de líneas punteadas dibujadas en la cotidianidad del aula. En la apariencia del aula, el problema de la extraedad puede ser reconocido por sus efectos más visibles: la repitencia y otro fenómeno escolar derivado del primero que hemos denominado aquí, la “promoción por antigüedad”, para hacer referencia a aquellos niños y adolescentes que han repetido en dos o más oportunidades un mismo grado y se decide promoverlos al grado inmediato superior por acuerdos en el seno de la escuela y la familia, como, por ejemplo: el caso de Esteban.

La situación de extraedad escolar está relacionada con un problema de práctica escolar y no sólo como un problema jurídico. Parte de esas descripciones son construcciones que se hacen en ausencia de una práctica pedagógica reflexiva. No obstante, uno se pregunta: ¿qué les da vida a estos discursos y prácticas escolares, qué los hace tan cotidianos?

Presumimos que en el maestro y la escuela subyace la idea del aula como un micro sistema dentro del espectro escolar que tiene como función homogeneizar, por tanto, sobresale la norma para mirar los comportamientos escolares como una imagen dispuesta al revés, pues se resaltan los comportamientos “deficientes”, en tanto no responden a la función del sistema social del aula. Como el sistema no está programado para atender las diferencias, se procede a calificar como anormales ciertos comportamientos.

Por otra parte, si admitimos que la relación pedagógica se funda en una relación de superior a subordinado a partir de desigualdades de status y de derechos y es una relación contractual, en el sentido de que uno tiene el deber de enseñar y los otros el deber de aprender; entonces, se establece una relación que exige obediencia por parte de los subordinados a quienes se les prometen los bienes del conocimiento. Pero ese acto promotor de bienes llega a convertirse en una relación de sumisión, esa relación viene a cristalizarse de una manera perversa. Así, la promesa del saber deviene en la negación de uno de los contratantes, porque coloca la posición de dependencia en posición de víctima, la posición de dominación en posición de aislamiento, la de separación en imposición (Larrain, 1988). El desafío será construir un nuevo contrato, en el que se permita restituir la relación pedagógica a partir de la autoridad.

Cuando analizamos el aula a partir del segundo término de cada pareja epistemológica, esto es: la norma, la regla y el sistema, diremos que la inflexibilidad de esas normas sociales que se imponen a todos por igual, constituye la negación de las diferencias individuales como parámetros de decisión. La variabilidad de la norma, el consenso en ella, posibilitará la demarcación entre lo normal y lo patológico en el aula, considerada como un sistema particular. Esa aula como sistema, no es sólo armonía y linealidad, hay fuerzas enfrentadas, resistencias, incertidumbres. Las normas han de surgir por consenso y para actividades precisas.

Esos comportamientos desviados al ser considerados como diferentes, pueden hacer cambiar la interpretación del sistema como un espacio en el que es posible plantear normas con autonomía. Pues la norma da a la función sus propias condiciones de posibilidad y los límites de su ejercicio (Foucault, 1999).

La escuela al ser considerada como una organización social es un sistema de interacción cuyo elemento es la autoridad, un sistema nor-

mativo con un correlato de responsabilidades que puede ser representado como una pirámide de jerarquías de las desigualdades en cuanto a la autoridad. Por ello, una preocupación constante deberá ser el ejercicio de la autoridad y el poder, en el que la regulación ética permita construir un espacio pedagógico en que lo negativo sea minimizado. Igualmente, será necesario replantear la relación de autoridad en la interacción maestro y alumnos, desplazar el autoritarismo a favor de una autoridad que ayude al crecimiento personal del estudiante, cuya cláusula central sea la de establecer una relación fundada en el amor, la responsabilidad, el respeto y el reconocimiento de los miembros de esa relación.

## 5.4 La extraedad escolar desde la familia

Cuando la extraedad se precisa a partir del ingreso tardío a la escuela, el problema parece remitirse a la familia y a un conjunto de complejidades que no pueden ser explicadas únicamente desde el ámbito de lo escolar, pues entran en contacto las circunstancias que rodean y atraviesan a la familia. El problema de la extraedad escolar encuentra algunas explicaciones en las relaciones de las familias y la escuela. El niño o adolescente ha sido marcado por una familia que, por lo general, se debate entre la pobreza y las aspiraciones de un tener inmediato. Ese tener inmediato no puede ser atendido por una escuela incrustada en el ideal de un futuro mejor, no puede responder a la inmediatez de unas necesidades vitales, en consecuencia, la escolaridad puede ser mantenida en un suspenso inquieto.

Por otra parte, los padres de las familias pobres, tienen una representación de la escuela muy particular, su poca escolaridad no les permite dibujar a la escuela como una prioridad para el niño, puesto que para ellos ésta aparece como una ilusión lejana que la desdibuja como prioritaria y necesaria. Quizás ellos también fueron excluidos, por ello, deciden postergarla u ofrecer resistencia a la escolarización de sus hijos. Así, la familia se ve imposibilitada de iniciar al niño en la ritualidad escolar. En algunos casos, los padres acceden a escolarizar a sus hijos bajo presión de alguna autoridad o de la misma escuela (caso, el papá de Vicky).

Se sabe que en el espacio escolar, los niños y adolescentes acceden a la escuela a partir de representaciones culturales propias del

entorno cultural y familiar (Zambrano, 2002). Si los niños y adolescentes observan en su entorno familiar y social un declive en las aspiraciones de logro social y constatan el auge de desempleo y de marginalidad, no les queda más esperanza que la de revertir la intención que propone la escuela, como un pasatiempo, donde sobresale la inmediatez de los encuentros entre pares, para resignarse a perder en la apuesta exigente de la vida (a todos los niños y adolescentes que forman parte de este estudio, les gusta ir a la escuela, para jugar y compartir con sus compañeros o para refugiarse de sus trabajos). Al estar inmersos en un mundo de angustias sociales, los niños y adolescentes no logran reconocer el fin último de la educación: su formación humana (Maturana y Nisis, 2001).

En el caso de los sujetos en estudio, las familias deben resolver sus problemas de sobrevivencia, cambian de residencia con mucha facilidad, el niño es incorporado al trabajo con rapidez, ese trabajo es oculto en un secreto universal, los padres no admiten abiertamente que sus hijos trabajan, pero éstos se encargan de delatarlos en una aureola de inocencia, representada en una historia por contar.

Así, el trabajo infantil y juvenil, es otra de las variables que se interpone a todo lo largo de la precaria escolaridad del niño o adolescente en situación de extraedad escolar. Al respecto, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en un informe anual sobre el Estado Mundial de la Infancia de 2002, señala que la pobreza familiar es una de las causas que origina el ingreso de los niños al campo laboral, por tanto, éste surge como una respuesta social de sobrevivencia.

Así pues, alrededor de la situación de extraedad escolar se entrecruzan factores en los que cada institución, familia y escuela aportan para hacer de ella una situación de incertidumbre y angustia.

## **5.5 El sistema educativo y sus reglamentos: los tropiezos al transitar**

Cuando se analiza el sistema educativo desde los documentos legales, encontramos que éste queda definido como: "...un conjunto orgánico de políticas y servicios que garanticen la unidad del proceso educativo, tanto escolar como extraescolar y su continuidad a lo largo de la vida de la persona mediante un proceso de educación permanente." (Ley Orgánica de Educación de 1980, artículo N<sup>o</sup> 14), por lo cual,

se parte de la idea de sistema como una totalidad armónica y unificada, bien regulada. Esta visión acerca del sistema educativo es consecuencia de la concepción de sociedad como sistema.

Partiendo de estas consideraciones, el sistema educativo tiene funciones, normas y reglas que rigen la escolarización a lo largo de toda la vida del sujeto escolarizado, por tanto, está asociado a una evolución previsible dentro de él. El sistema impone unas normas con la finalidad de cohesionar un conjunto de políticas que lo hacen funcionar en tanto órgano que posee funciones administrativas. Se prescriben requisitos para recorrerlo, esto es, está medido en niveles y modalidades, los niveles deben ser recorridos con una linealidad jerárquica, utilizando como parámetros la edad, los grados. Así que para recorrerlo se establecen normas que obligan a la homogeneidad, en el sentido, de que todo sujeto escolarizado debe recorrer de igual manera la trayectoria, permitiendo pequeñas desviaciones.

En resumen, el sistema educativo tiene dispositivos que fijan al sujeto escolarizado a un régimen progresivo, en torno a la edad, los grados, las etapas, niveles o modalidades educativas. Por tanto, la distribución por grados, etapas y niveles le posibilita señalar las desviaciones, jerarquizar cualidades, así, la edad cronológica, la edad escolar, son parámetros que se relacionan con un grado o nivel educativo. En razón de ello, la edad escolar, desde el ámbito jurídico está definida por el sistema educativo mediante el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, en el Capítulo II, De la Educación Básica, artículo N<sup>o</sup> 21:

El nivel de educación básica se cursará preferiblemente a partir de los seis años de edad. Aquellos alumnos cuyas aptitudes, madurez y desarrollo se lo permitan, podrán incorporarse antes de la edad señalada y avanzar en los estudios en menor tiempo que el establecido para cursar este nivel, previo el cumplimiento de las exigencias curriculares de las distintas etapas de la educación básica, de conformidad con lo dispuesto en artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación y las regulaciones sobre el régimen de evaluación previsto en el presente Reglamento.

Lo cual significa que el nivel de Educación, hasta la segunda etapa, tendría una duración de seis años y el estudiante la culminaría a los doce años, haciendo corresponder un año para el curso de un grado.

Nótese que en el Reglamento se alude a la palabra “preferiblemente”, que puede interpretarse como un elemento de escisión que introduce la norma, pues lo preferible se opone a los deseos. Por ello, lo preferible se dirige como regla, disciplina, como figura del imperativo, esto es “lo que debo”. Cuando ese preferible se dirige a la norma, comenzamos a considerar lo no preferible como desviación y con el desviarse se resalta lo negativo y entra en juego la interdicción, que no sólo se refiere a designar positivamente lo preferible, sino a designar negativamente la desviación como lo que no hay que hacer. No obstante, en el aspecto negativo de la interdicción se encuentra un aspecto positivo, pues lo proyectado por la norma se convierte en una voluntad frente a los deseos (Ricoeur, 1993).

La norma se introduce como una regulación frente a las intermitencias del deseo. Por esta razón, el niño que comienza o realiza su escolaridad después de la edad señalada en la ley, es considerado como fuera de la norma. El niño o adolescente en situación de extraedad escolar, tiene una edad cronológica que no se corresponde con la edad escolar. Por tanto, se deduce que la norma genera implícitamente dos tipos de escolaridad: una, puede permitir el inicio en la escolaridad a niños en edades menores a la señalada, previo cumplimiento de ciertas condiciones. Esto indica que hacia edades menores a las establecidas para iniciar la escolaridad, la misma sería un factor de privilegio. Significa entonces, que la norma deja entrever que la escolaridad posterior a la edad cronológica establecida sería una desviación. Así, la extraedad escolar funciona como factor de “anormalidad” cuando la edad cronológica se sitúa por encima de la edad escolar preferible indicada en el Reglamento.

Cuando la escolaridad transcurre en situación de extraedad, los tropiezos en ese transitar pueden ser muchos. Para analizar parte de ellos, hemos de partir del siguiente artículo. Al revisar la Ley Orgánica de Educación, Capítulo VI. De la Educación de Adultos. Artículo N° 39, encontramos que la misma establece lo siguiente:

La educación de adultos se desarrollará conforme a una estructura curricular y administrativa que permita establecer programaciones y estrategias metodológicas flexibles a fin de facilitar el acceso de la población mayor de quince (15) años que desee acogerse a las ofertas de esta modalidad.

Este artículo indica que esta modalidad comienza a la edad de quince años (15), por tanto, para un adolescente que ha egresado tardíamente (después de los quince años) de la segunda etapa de educación básica en un sistema de estudio marcado por el nivel, se corre el riesgo de no ser admitido en la tercera etapa bajo el mismo sistema de estudio, porque entraría en la modalidad de Educación de Adultos. En la práctica, se conoce de directores y otras autoridades educativas que invocando tal artificio se niegan a recibir en la tercera etapa de Educación Básica a los adolescentes que egresan tardíamente de la segunda etapa. En esta forma, el sistema los puede dirigir hacia la modalidad de Educación de Adultos, lo cual puede traducirse en un estado de incertidumbres, como en el caso de Luis y Rafael.

En un panorama favorable, el adolescente decidirá proseguir bajo otra modalidad (Educación de Adultos) y en peores circunstancias, tendrá que enfrentarse al rechazo de un sistema que invoca la norma. Así pues, el sistema crea sus propias trampas, saltos en el vacío. El egresar en forma tardía de la segunda etapa de Educación Básica significa comprometer su prosecución escolar, porque generalmente las condiciones sociales y económicas, así como su ubicación geográfica o espacial no le permiten acceder bajo otras condiciones o modalidades.

Los adolescentes de las zonas rurales que egresan tardíamente de la segunda etapa, generalmente deben cambiar de institución para proseguir sus estudios, generando un punto de tensión, pues aparece el temor a ser rechazado. Además, sus condiciones (trabajo y traslado), no le permiten continuar su prosecución por vías convencionales y así, son “lanzados” sin mayor advertencia al mundo de la Educación de Adultos. En las áreas urbanas la historia parece ser la misma (Tabuas, 2002). Este es el caso de Luis y Rafael, jóvenes estudiantes de dieciocho y diecisiete años de edad, respectivamente, cursantes del sexto grado que analizan con preocupación su situación. Según lo relatado por ellos, su padre les ha indicado como única posibilidad de continuar estudios “la escuela granja de Pampanito”, por tanto, si son rechazados, les espera una incertidumbre, pues tampoco quieren ir al servicio militar. Por tanto, esta situación coloca al adolescente en un estado de angustia y tensión ante el rechazo que el mismo sistema ha provocado.

## 5.6 Ideas para repensar la educación, la escuela y las Ciencias de la Educación

La extraedad escolar es un problema de la escuela, de la educación, de las Ciencias de la Educación y, sobre todo, un problema social. Por tanto, se haya inscrita en el contexto de la crisis social que también es la crisis de la educación, en consecuencia, es imperativo desplazar una mirada hacia ciertos aspectos en el debate contemporáneo sobre la educación, en el que es común preguntarse: ¿están en crisis los principios educativos? Esta interrogante aparece en muchos discursos académicos y políticos, lo cual denota que existen múltiples interpretaciones. Algunos la ubican en el debate entre modernidad y postmodernidad, así, argumentan que la crisis de los fundamentos de la educación está ligada a la crisis de la modernidad (Perdomo, 2000). Pero, ¿qué se entiende por modernidad y por postmodernidad?

La modernidad es entendida como un proyecto político, social y económico fuertemente enraizado en los fundamentos éticos de la ilustración de herencia kantiana, que tiene su máxima expresión política en los principios básicos que acompañaron a la revolución francesa: Igualdad, fraternidad y libertad, en el umbral del siglo XVIII (Foucault, 2001). A partir de la modernidad, el hombre desplaza a Dios para producir una razón, que lo coloca en el centro de la sociedad, ello se constata en el surgimiento de las ciencias humanas. Por ello se habla de la secularización en el orden social, político. Así, con la modernidad el hombre desarrolla una concepción del mundo centrada en la razón, el progreso y la ciencia.

El modelo económico dominante surgido en esa modernidad, al que se le llama capitalismo, logra separar la familia y el trabajo mediante la concentración de la producción en fábricas; en ese modelo se rinde culto a la producción en masa, impulsado por una tecno-ciencia que intenta someter a la naturaleza y comprometer la salud del planeta, afianzándose en ideas-fuerza, tales como: la fe en el progreso, la universalidad de los valores, la veneración a las teorías y reflexiones totalizadoras generadas en el campo de las ciencias.

En contraste con este vocablo, algunos autores recurren a la palabra “postmodernidad” como una condición posterior a la modernidad para anunciar la crisis del proyecto de la modernidad. Pero no sabemos si eso que se llama “postmodernidad” es todavía una idea, ni tampoco

está claro si es un pronóstico o una realidad en la cual estaríamos inmersos. Lo que parece un poco más preciso es la existencia de literatura relacionada con el tema, dentro de la cual destacan autores como Lyotard, quien hace cuestionamientos a la senda tomada por la modernidad en el siglo pasado, mediante planteamientos arriesgados en cuanto a su fracaso o crisis. En su libro *La condición postmoderna* (1989), puso en el centro del debate el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes. El saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna. Esas transformaciones posiblemente comenzaron a mediados del siglo pasado, marcadas por la reconstrucción de la Europa de postguerra, presentando síntomas desiguales en los países, por tanto, existe una discronía general que impide una visión de conjunto.

Esa condición postmoderna anuncia que la ciencia está en conflicto, pues las teorías explicativas generales y universales generadas en el ámbito de lo científico, de lo religioso, de lo moral y en la emancipación, con las cuales se explicó la sociedad y sus manifestaciones, resultan impotentes para explicar lo paradójico de esas transformaciones, en este sentido, se anuncia la caída del pragmatismo filosófico, el positivismo lógico y el modelo socialista.

El saber científico es una clase de discurso que se apoya en el lenguaje, se encuentra afectado por la investigación y la transmisión de esos conocimientos. En la transformación de los conocimientos, la naturaleza del saber no queda intacta, el saber es producido para ser vendido, en consecuencia, esa mercantilización afecta los poderes públicos en cuanto a su control y difusión. Por tanto, se constata que el saber científico parece más subordinado a los poderes de las naciones más industrializadas, en esta forma, saber y poder son caras de una misma cuestión (Lyotard, 1989).

No obstante, ese saber busca legitimarse mediante juegos de lenguaje originados en su mismo interior, por lo que no puede legitimar a los demás juegos de lenguaje, como por ejemplo, el saber narrativo, el relato. Pero también, el saber postmoderno no es sólo instrumento de los poderes, él hace más útil nuestra percepción por las diferencias.

Las sociedades, en lugar de interrogarse por el futuro se preguntan sobre las condiciones de representación de su espacio y su tiempo

(no hay fe en el futuro). La sacralidad, rasgo característico de la modernidad queda suspendida, pues todo se vuelve lícito, “todo vale” (todo es discutible). El pluralismo de los valores de la modernidad puede convertirse en anarquía de valores, la ética con sus principios universales queda en interrogación por la existencia de éticas plurales y diversas.

La pérdida de fe en el progreso significa que las sociedades han perdido su destino, por tanto, el devenir no tiene finalidad (nihilismo). La capacidad innovadora de la sociedad se ha extendido y acelerado a tal punto que rutiniza el progreso y lo vacía de contenido. Los conceptos de espacio y tiempo han sido cambiados radicalmente por el mundo de la tecnología de la información. El tiempo se acelera y desvaloriza rápidamente cualquier adquisición, en tanto lo “nuevo” se consagra como un valor en sí mismo.

La ciencia por venir parte menos de una antropología newtoniana y más de una pragmática de las partículas lingüísticas. Existen muchos “juegos de lenguaje” diferentes, lo cual se traduce en una interpretación heterogénea. Se constata un rechazo a la filosofía occidental y una obsesión con los fragmentos y fracturas, se revela un compromiso con las minorías en relación con el sexo, la política y el lenguaje. En este sentido, se hace mención a los “juegos del lenguaje”, lo cual implica que en el seno de segmentos sociales o formas de vida habrá una contratación provisional para el sexo, la familiaridad, el trabajo y otros asuntos, pero en todo caso, el consenso será provisional. No hay totalidades ni universalidades.

Por otra parte, se está cuestionando a las instituciones que rigen el lazo social, pues también ellas exigen ser legitimadas o relegitimadas en aras de una justicia social prometida. En esta forma, el pensamiento postmoderno está acompañado por una interrogación permanente en cuanto a los valores.

La modernidad, nacida en el desencanto con el mundo medieval, devino en una postmodernidad que podría asumirse como un “desencanto con el desencanto”. Por consiguiente, el discurso de la postmodernidad existe porque antes existió un discurso de la modernidad y, por ello, la crisis de la modernidad es la crisis de los fundamentos de su educación y de sus postulados éticos (Perdomo, 2000).

En esta forma, los principios educativos, igualdad, libertad, democratización, equidad, la formación integral de la personalidad, nacidos en la modernidad, son cuestionados y sometidos a interrogación.

Toda referencia a la educación del sujeto quedó impregnada de las orientaciones tecnocráticas y científicas de la modernidad. Esos referentes han acompañado a nuestra escuela contemporánea, de la cual pensamos (al menos las descritas aquí) que carecen de modernización en cuanto a materialidad y aplicación de tecnologías para resolver sus problemas, pero que en el fondo permanecen atadas a los principios educativos de la modernidad.

Con base en estas consideraciones, la modernidad hizo de la escuela un espacio indispensable, su función, en teoría, no es excluir sino fijar al sujeto a un mecanismo de transmisión del saber (Foucault, 1992). Igualmente, le confirió las funciones de formación, capacitación y sociabilidad, en esta forma surge la escuela para el futuro, escuela para el progreso, la escuela para la igualdad, para desarrollar la personalidad.

Esa escuela pensada para desarrollar la personalidad integral, devino en una escuela que pretende o pretendió desarrollar la inteligencia, las capacidades instrumentales del sujeto con la finalidad de adaptarlo al modelo económico y social de la modernidad. En esta forma, la acción educativa se centró en el desarrollo y cultivo de la razón (Zambrano, 2002). Sólo se accede al mundo de lo inteligible a través de la razón, fuera de ella nada puede ser despejado con suficiente habilidad.

La escuela contemporánea se edificó con una arquitectura de control y vigilancia (Foucault, 1992), sobre la base de un conjunto de conocimientos científicos traducidos en asignaturas a los cuales rinde pleitesía, olvidando que el saber científico no es todo el saber, pues el saber del niño procede de su historia y su contexto, así la escuela menosprecia los lenguajes del niño mediante juegos del lenguaje y discursos cargados de poder.

La escuela de la igualdad, homogeneiza y controla, pues parte de la idea de sistema, en donde la norma y lo normal operan como expresión estadística, no obstante, ella en su misma lógica es capaz de señalar las diferencias, pero las trata como desviaciones no para asumirlas sino para excluirlas (la historia de Vicky y Calvin), de manera silenciosa y ordenada. Esa exclusión es justificada desplazando culpabilidades con el concurso discursivo de un “psicologismo” y un “pedagogicismo” que encuentra su suelo fértil en el desarrollo de una práctica pedagógica instrumental.

Por otra parte, la escuela para la vida, el progreso y el futuro, parece alejarse para muchos niños y adolescentes. La escuela para el

futuro y el progreso se ha desvanecido para una familia que debe resolver sus situaciones más inmediatas, peor aún, para algunas familias de clase media quienes ven a sus hijos graduarse sin la seguridad de acceder a un trabajo digno.

La escuela contemporánea desarrolló enunciados “claros y lineales”, un gusto por los aprendizajes rápidos. La planificación ocupó y ocupa un lugar reverencial, en tanto constituye una mejor forma de hacer orientar la práctica pedagógica, además constituye un requisito administrativo, desde el que se ejerce el control y el poder administrativo. Aquí, la obsesión por la eficacia de las que nos habla Foucault en *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión* (1976), representa una tendencia que intenta analizar los procesos pedagógicos desde una concepción administrativa, es decir desde un lugar privilegiado, en donde todo actuar tiene valor, en tanto es útil a la productividad. Carrizales (1991), presume que esta racionalidad se filtró al campo educativo a través de la teoría curricular de los años cuarenta del siglo pasado con el trabajo de Ralph Tyler y todas las investigaciones desarrolladas en el seno de las teorías conductistas, las cuales pretendieron mirar la educación y la escuela desde los conceptos administrativos del mundo industrial.

Esos enunciados claros de la modernidad, también se manifiestan en el ámbito de lo educativo y de lo escolar cuando se enfatiza en que los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje deben enunciarse en forma “clara y precisa” y, además, deben promover en los alumnos conductas observables. En consecuencia, esa claridad desplaza todo encuentro intersubjetivo en el espacio escolar. Esta claridad en los enunciados es una respuesta a la obsesión de la certeza, que se traduce en tranquilidad, seguridad en todo el espacio escolar, en que se pretende programar y controlar las interacciones humanas.

Toda esa tecnología de lo escolar condujo a ocultar los espacios para los encuentros intersubjetivos, la imaginación, los sueños, las miradas y las sonrisas, la duda, la interpretación y curiosidad en aras de unos aprendizajes que rendían y rinden culto a la ciencia y a los conocimientos científicos. Por ello, se revalorizó la razón convertida en razón instrumental traducida en habilidades intelectuales para ejercitar la memoria. La escuela revalorizó la velocidad, como respuesta a la angustia del progreso escolar, así debió responder a la idea progreso, a la cuantificación impuesta por la modernidad.

Mientras tanto, el concepto de formación docente que domina nuestros espacios académicos también está guiado por el desarrollo de la razón instrumental, dirigido a organizar la capacidad cognitiva que la limita a los instrumentos que le permiten actuar y desenvolverse en el vacío. Así, los maestros son formados para actuar estratégicamente pero no saben pensarse en el mundo. De esta manera, el principio seguido en el proceso de formación es la capacidad instrumental, ni siquiera la capacidad emotiva o espiritual, como tampoco su razón antropológica y, menos, la reflexión ética (Zambrano, 2002).

En el ejercicio de su profesión, la mayoría de los maestros se mueven entre la indiferencia y la velocidad, esto se manifiesta, en la mayoría de los casos, como desinterés en el por-venir de la formación, la renuncia a los discursos complejos, el rechazo a la reflexión crítica, la subordinación del pensamiento a las lógicas del poder, la ingenuidad en el consumo de saberes (andamos en un festival de modas pedagógicas), la hipervaloración de la teoría y la práctica, ambas subordinadas a los valores de una formación instrumental. No obstante, localizar la indiferencia parece no ser tan fácil, pues ella viste diferentes trajes, los cuales se tejen en una red de complejas simulaciones y disimulaciones legitimadas en los discursos del poder pedagógico. La indiferencia implica asumir las racionalidades burocráticas, así persiste una preocupación por administrar el programa en tiempos limitados. Ante la resistencia de sus estudiantes, el docente amenazará con “el examen y la calificación”, quizás justificándose en la exigencia institucional. En algunos casos será “suave” para no causar tensión o evitar protestas y, en otras ocasiones, será “duro”, pretendiendo con ello ejercer mayor control. Se ejerce la docencia como experiencia sin reflexión, pues la velocidad es tal que el maestro no está en condiciones de hacer de su profesión un espacio para el goce y el disfrute.

Dentro de ciertas prácticas pedagógicas, se perciben evidencias que denuncian a nuestra escuela como nihilista en el sentido de que genera valores contrarios a los que proclama o defiende (Perdomo, en comunicación personal, 15 de octubre, 2004), “lo que es no es como debe ser, y lo que debe ser no existe”. Desde el aula escolar se pregona la solidaridad, en tanto se prepara al niño para actuar en un mundo donde lo que sobresale son aquellos valores egoístas y compasivos: se prepara para que el futuro ciudadano actúe en función del “para sí mismo” antes que en función del “para el otro”, se mencionan los valores demo-

cráticos sólo para inventariarlos, pues la vida en el aula está dominada por ejercicios de autoritarismo. Se pregona la participación y el respeto a la opinión sólo a condición de no contradecir la voz del maestro.

Esa es nuestra escuela, la escuela de Kalvin, la de Vicky, la de Esteban y la de muchos otros niños y adolescentes...

En cuanto a las Ciencias de la Educación, se percibe un “reacomodo” en el espacio epistemológico, pues la investigación generada a partir de las etnometodologías y la sociolingüística busca describir y explicar la escuela desde otras perspectivas. En el ámbito de la sociolingüística, se encuentran investigaciones cuyos resultados contradicen la visión de patología social del lenguaje, pues en este modelo se interpretan falsamente las deficiencias lingüísticas como causa del fracaso escolar, porque toma las diferencias como deficiencias (Stubbs, 1984). Así, la escuela puede considerar que el lenguaje empleado por el estudiante, al igual que ciertos comportamientos escolares son “deficientes” o “inadecuados”. Esto puede generar una desventaja educacional, pero ésta no debe ser mirada bajo el rótulo de lo “deficiente” o “anormal”, sino como una diferencia cultural y lingüística en relación con el sistema social impuesto por la escuela. Cuando esto es interpretado bajo el modelo de patología (la función es analizada sin recurrir a la norma, la significación es interpretada sin recurrir al sistema), sobresalen las deficiencias y por tanto, se acude a las metodologías pedagógicas recuperativas o programas de intervención. Sin embargo, estos programas de recuperación o intervención, según Stubbs han fracasado porque están diseñados para atender unas deficiencias que no existen.

Además, con el advenimiento de las Ciencias de la Educación como paradigma en el contexto francés, se entendió la educación como un asunto de la sociedad, lo suficientemente complejo para ser mirado desde un único lugar y como un objeto de investigación singular y plural a la vez, lo cual destacó la imposibilidad de ser tratado desde una única disciplina (Meirieu y Develay, 2003). Pues se asume que: “No hay en la ciencia un metalenguaje general en la cual todas las demás puedan transcribirse y evaluarse” (Lyotard, 1989, p. 115).

El debate contemporáneo sobre la educación y lo escolar, se manifiesta mediante una preocupación en torno a ciertas ideas, entre ellas: los principios de la educación pueden y deben ser discutibles a condición de colocarlos en marcos discursivos de consenso, asumido éste como un estado del debate y no como un fin. Ese consenso deberá ser

local y provisional, sujeto a una rescisión eventual, orientado hacia la multiplicidad y pluralidad de argumentos y referido a enunciados limitados en el espacio-tiempo.

Bajo estas consideraciones, en el espectro de la escuela francesa liderada por Meirieu y Develay, más próximo a nuestro contexto, por el colombiano Zambrano y, en nuestro país, representado por el grupo La Psicología Social de la Educación de la Universidad Central de Venezuela, se debate en cuanto a la recuperación de la pedagogía y la psicología educativa, asignándole el carácter de una reflexión ética de la educación y lo escolar, construyendo una configuración teórica que les permitan escapar de los tornillos teóricos que las han sujetado. En esa recuperación, la pedagogía surge como la “armazón de un intento” que busca apartarse de la formalidad científica a riesgo de ser considerada como “poco seria” o “literatura sin forma” (Zambrano, 2002).

En esa armazón surge la discusión sobre la Pedagogía, la Formación Docente, la Pedagogía Diferenciada y la Didáctica, todas ellas apoyadas en una red conceptual en la que aparecen debates en torno a las definiciones de: diferenciación, alteridad, aprendizaje, educabilidad.

Al proponer el concepto de alteridad se pretende rescatar las diferencias, se promueve un discurso que intenta comprender al “otro” y lo otro, no obstante, ante ese discurso de la diferencia debemos estar atentos a dos peligros: su trivialización, es decir, la pérdida de su distancia crítica y su utilización indebida (Universitas Humanísticas, 2002, editorial). En razón de ello, se nos invita a repensar el espacio escolar como un espacio aleatorio, de encuentros para mirar y mirarse en una perpetua pregunta por el “otro”, por ese “otro” que también forma parte de un “uno” y un “nosotros” (Zambrano, 2002).

En función de estos conceptos, se postula un modelo pedagógico llamado “Pedagogía Diferenciada”. Mediante este modelo se aborda la diferenciación, en tanto, se recupera la celebre frase “que los sujetos no aprenden de la misma manera”; este postulado está fuertemente entramado en la firme promesa de rescatar la Didáctica de la racionalidad instrumental en que fue colocada, para hacerla preguntar por el “otro”, el “otro”, como sujeto educable y como sujeto que educa y que está movido para preguntarse por el lugar que ocupa el “otro” en la construcción de un “nosotros”. Por consiguiente la diferenciación pedagógica, no consiste en producir unos análisis anticipados sobre las necesidades del niño o adolescente, para aplicarle luego unos métodos, unos objeti-

vos diferentes o actividades remediales. Se preocupa por una regulación ética surgida en el espacio escolar, con tiempos y espacios limitados, en torno a los saberes, los métodos y a los objetivos a la luz de lo que cada uno puede saber sobre sí mismo y del otro, pero también explorando nuevas posibilidades.

En este discurrir, el espacio escolar es aleatorio, se intenta reconocer la acción pedagógica en sus paradojas, esto es: cómo entramar los saberes universales y los saberes particulares, unificar y diferenciar, y por esta vía se pretende encarar el individualismo, en procura de la individualidad. En cuanto a la Formación Docente, ésta debe ser acompañada por una exigencia ética y práctico-reflexiva, antes que por una formación para lo instrumental, por ello es entendida como finalidad, búsqueda de experiencias (Zambrano, 2002).

Sin embargo, en nuestra búsqueda nos acompaña el signo de la sospecha porque se está de acuerdo en que los conocimientos y los saberes están determinados por su propia naturaleza, esto es, tienen una historia y unas formas de circulación propias de las dinámicas denunciadas en la cuestión del par saber-poder. En consecuencia, la fuga de paradigmas y saberes a otros contextos geográficos origina apropiaciones, en las que la episteme es dejada de lado para dar paso a una apropiación ciega. No obstante, el efecto bondadoso reside en que ello puede transformarse en interrogaciones, cuestionamientos y dudas que puedan recrear nuestras reflexiones y la invitación a debatir en nuestros espacios (escuela, universidad, partidos políticos, comunidad).

Bajo estas premisas surge la interrogante: ¿será posible recuperar el proyecto de la modernidad para la Educación y la escuela, en cuanto a los principios que la sustentan? Asumiendo que esta interrogante puede ser ubicada en un nivel de abstracción complejo y ambicioso, nos haremos otra de menor pretensión, pero igualmente legítima: ¿es posible repensar la escuela de Calvin, Vicky y los otros personajes de nuestros relatos? Creo que nos asaltan los espíritus que nos obligan a pensar en ello y nos resistimos a renunciar. Algunos preceptos de los descritos aquí pueden recrearse a la luz de otras miradas, de otros encuentros y así seguir el camino en perpetua búsqueda para quienes hemos intentado entender el compromiso con el “otro”.

En este sentido, algunos conceptos y categorías serán revisadas, en especial la de formación y capacitación expuesta por Maturana y Nisis (2001), además de las ideas de las señaladas por Zambrano (2002)

y, Meirieu y Develay (2003). Dentro de ellas, se reflexiona en cuanto al ¿para qué?, ¿para quién?, ¿con qué derecho pretendemos intervenir?, y ¿qué entenderemos por formación y capacitación humana? Dentro de estas proposiciones utópicas se resalta la importancia de la formación humana del maestro y del niño, niña o joven, como actores implicados en el quehacer educativo.

En este sentido, se plantea una distinción entre la formación humana y la capacitación. La primera tiene que ver con el desarrollo del niño o niña como persona capaz de ser cocreadora de un espacio humano de convivencia social. Este espacio está relacionado con el auto-respeto y el respeto por el otro. La tarea de la formación humana es el fundamento de todo proceso educativo. “La capacitación tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive...” (Maturana y Nisis, 2001, p. 15), por lo que ésta se entiende como un instrumento o camino para realizar la tarea de formación humana. Se parte de que somos capaces de aprender cualquier quehacer, porque nuestra identidad no se ubica en el que hacer sino en su “ser humano”.

La propuesta de Maturana y Nisis (2001), parte de quince principios para abordar la formación y capacitación humana; entre ellos se destaca que la educación escolar, como espacio de convivencia, debe permitir el crecimiento del niño como ser humano que se respeta a sí mismo y a los otros. Esto requiere que el maestro genere espacios de aceptación del niño como un ser legítimo en su totalidad y no como un tránsito para la vida adulta. En consecuencia, el maestro debe mirar más allá de los resultados del proceso educacional.

La formación del maestro o su actualización debe consistir en construir espacios de convivencia semejantes a los que éste ha de construir para sus alumnos, resaltando la reflexión sobre su propia forma de relacionarse. El maestro puede contribuir a la capacitación de sus alumnos si vive su tarea educacional desde su hacer y desde su libertad para reflexionar y respetarse a sí mismo. Así, todo proceso educacional debe partir aceptando la legitimidad del ser del educando, aunque se le oriente a cambiar su hacer.

Repensar la escuela desde ella misma y su relación con la comunidad, debería ser el reto: una escuela para los encuentros, en donde lo “uno” y lo “otro” sean objeto de discusión. En torno a estas ideas, algunos maestros se encuentran movidos, pues reconocen la necesidad

de cambiar algunas estructuras escolares para dar cabida a las diferencias y a otras formas de autoridad sobre lo escolar y sobre la relación maestro-alumno. En esta osadía, en este atreverse, surge la inquietud por pensar en una escuela más liberadora en cuanto a procesos de “desescolarización”, pensar en otras formas de concebir el “progreso escolar” desplazando la idea de linealidad afianzada en el tránsito por grados, y desplazar la idea de métodos pedagógicos recuperativos, por una que pueda tener como centro las diferencias individuales, además, configurar a la escuela desde una perspectiva de “descentralización relativa”, entendiendo la peligrosidad de anarquizar los planes de estudio. Consideramos que en este atreverse, la ética nos conduce a asumir los riesgos y las responsabilidades, porque ese “otro”, como sujeto educable, bien lo vale.



## Bibliografía

- Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. España: McGraw-Hill.
- Banco Mundial (1996). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria en América Latina y el Caribe. Hacia el siglo XXI*. Washington, D C.: Banco Internacional de reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Carrizales, C. (1991). *El discurso pedagógico*. México: Trillas.
- Casado, E. y Calonge, S. (2000). Representaciones sociales y educación. *Cuaderno de Postgrado N° 25*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.
- Casanova, R. (1984). *La escuela primaria: estratificación y prácticas pedagógicas*. Caracas: Cendes.
- *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453. Viernes, 24 de marzo de 2000.
- Corpoeducación (2002). Aceleración del aprendizaje. Recuperado el día 3 de noviembre de 2003 en: <http://www.corpoeducación.org.co>.
- Cucurullo, S. (2003). Lo normal como categoría sociológica a través de Durkeim. *Ideassapiens*. Recuperado el día 23 de marzo de 2004 en: [www.ideassapiens.com](http://www.ideassapiens.com).
- Delgado, L. (28 de abril de 2002). Niños y niñas y adolescentes trabajadores: del olvido al no me acuerdo. *Los Andes*, p. 6. Valera, Venezuela.
- *Diccionario de uso del español actual*. (1999). España: Ediciones S.M.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2002). *Informe sobre el estado mundial de la infancia*. Nueva York: UNICEF.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (5ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). Madrid: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. (12ª edición; Aurelio Garzón del Camino, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. (3ª edición; Enrique Lynch, Trad.). España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1978).

- Foucault, M. (1999). *Los anormales. Curso en el Collège de France* (1974-1975) (Horacio Pons, Trad.). Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A. (Trabajo original publicado en 1999).
- Foucault, M. (2001). *Las palabras y las cosas* (30ª edición; Elsa Cecilia Frost, Trad.). México: Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1966).
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.
- García-Guadilla, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Tropykos.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño en investigación educativa*. (Antonio Ballesteros, Trad.). Madrid: Morata.
- Instituto Nacional de Estadística. INE. (2001). *Censo 2001*. Recuperado el día 14 de marzo de 2003 en <http://www.ine.gov.ve>.
- Larrain, R. (1988). La educación y el poder. *La educación*. Nº 103. Año XXXII. 43-53.
- Linares, Y. (15 de julio de 1994). Repitientes. El drama de volver atrás. *El Nacional*. C1. Caracas, Venezuela.
- Lyotard, J. (1989). *La condición postmoderna* (4ª edición, Mariano Antón Rato, Trad.). Madrid: Cátedra.
- Marshall, J. (1997). Foucault y la investigación educativa. En *Foucault y la educación* (pp. 15-32). España: Morata.
- Martínez, M. (2001). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Hachette.
- Maturana, H. y Nisis, S. (2001). *Formación humana y capacitación*. (3ª edición). Chile: UNICEF/Dolmen.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* (Armando Zambrano, Trad.). Colombia: Nueva biblioteca pedagógica. RUDECOLOMBIA. (Trabajo original publicado en 1992).
- Ministerio de Educación Nacional, Corpoeducación. (2001). *Programa de aceleración de aprendizaje. Manual Operativo*. Bogotá D.C.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. (José Miguel Marinas, Trad.) España: Síntesis. (Trabajo original publicado en 1996).

- Nietzsche, F. (2002). *Así habló Zarathustra*. (5ª edición). Bogotá: Editorial Panamericana.
- Pachano, L. (2004). *Proyectos pedagógicos comunitarios*. Mérida: Cuadernos Educere Nº 4
- Piaget, J. (1977). *Psicología y epistemología* (5ª edición). Barcelona: Ariel.
- Perdomo, C. (2000). La caída de los fundamentos educativos de la modernidad. *Educere*. Nº 8, Año 3, 15-21.
- Poblete, S. (1999). La descripción etnográfica. De la representación a la ficción. *Ciencias Sociales*. Recuperado el día 3 de septiembre de 2001 en <http://rehue.c.sociales.uchile.cl>.
- Rawls, J. (1999). A theory of justice. *Ideasapiens*. Recuperado el día 30 de julio de 2004 en <http://www.ideasapiens.com>.
- República de Venezuela. *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Nº 2.635 del 28 de julio de 1980.
- República de Venezuela. *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Nº 3713, del 2 de marzo de 1986.
- República de Venezuela. *Reforma Parcial del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de septiembre de 1999.
- República de Venezuela. *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Gaceta Oficial Nº 5266 de 2 de octubre de 1998.
- República de Venezuela. *Ley Aprobatoria de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Gaceta Oficial del 29 de agosto de 1990.
- Ricoeur, P. (1993). *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós editores.
- Ricoeur, P. (1998). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. (2ª edición; Graciela Monges Nicolau, Trad.). México: Siglo veintiuno. (Trabajo original publicado en 1976).
- Sánchez, C. (2003). Las “dificultades de aprendizaje”: un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos. *Educere*. Nº 24. Año 8. 9-15.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Colombia: Cincel.
- Tabuas, M. (27 de octubre de 2002). Venezuela saca mala nota. El IESA analizó la calidad y progreso del sistema de enseñanza en el país. *El Nacional*. C8. Caracas, Venezuela
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEBAS (2002). *Proyecto exclusión escolar*. Recuperado el día 6 de septiembre de 2003 en: <http://www.tebas.cantv.net>.

- Theodosiadis, F. (1996). *Alteridad. ¿La (des) construcción del otro*. Colombia: Mesa redonda.
- Universidad Católica Andrés Bello. Proyecto Pobreza. Recuperado el día 3 de noviembre de 2003: en <http://www.ucab.edu.ve>.
- Universitas Humanísticas (2002). *Encuentros con el otro*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Ciencias Sociales.
- Venegas, M. (1996). *El significado de la escuela en las familias pobres. Un estudio cualitativo*. Caracas: Tropykos/ FACES.
- Venegas, M. (2000). *Enseñar en la pobreza. La visión de los maestros de las escuelas populares*. Caracas: Tropykos/FACES.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. (2ª edición). Colombia: Nueva biblioteca pedagógica.
- *Zona Educativa-Trujillo*. (2001). División de Estadística e Informática. Matrícula por Edad en I y II etapa de Educación Básica. Año escolar 2000-2001.

## Contenido

9	Introducción
<b>1</b>	<b>Capítulo</b>
<b>11</b>	<b>LA EXTRAEDAD ESCOLAR COMO PROBLEMA EDUCATIVO</b>
<b>2</b>	<b>Capítulo</b>
<b>15</b>	<b>LA EXTRAEDAD COMO SITUACIÓN DE ANORMALIDAD EDUCATIVA</b>
15	2.1 Ubicación semántica del término extraedad escolar
19	2.2 Las ciencias humanas y lo normal como categoría
26	2.3 La escuela como institución disciplinaria
29	2.4 En la construcción de los anormales educativos
36	2.5 La justicia escolar: un problema sin resolver
<b>3</b>	<b>Capítulo</b>
<b>43</b>	<b>LA EXTRAEDAD ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ETNOGRAFÍA</b>
43	3.1 La etnografía como descripción e interpretación
45	3.2 Técnicas e instrumentos empleados durante el trabajo de campo
48	3.3 Análisis de los datos cualitativos
<b>4</b>	<b>Capítulo</b>
<b>51</b>	<b>LA EXTRAEDAD ESCOLAR EN LOS ESCENARIOS DE LA ESCUELA Y LA FAMILIA</b>
52	4.1 El municipio escolar Pampanito y sus escuelas
54	4.2 Las familias de los actores
66	4.3 Sus relatos escolares

87 4.4 El trabajo de los actores

89 4.5 La voz de los maestros

## **5** Capítulo

---

### **93** LA INTERPRETACIÓN DE LA EXTRAEDAD ESCOLAR

---

93 5.1 Caracterización de la situación de extraedad escolar

94 5.2 El campo epistemológico de las Ciencias  
de la Educación y la situación de extraedad escolar

96 5.3 La extraedad escolar desde la escuela y los maestros

100 5.4 La extraedad escolar desde la familia

101 5.5 El sistema educativo y sus reglamentos:  
los tropiezos al transitar

105 5.6 Ideas para repensar la educación, la escuela  
y las Ciencias de la Educación

117 Bibliografía

---

## TÍTULOS DE ESTA COLECCIÓN

---

- *Código de Procedimiento Civil Venezolano  
Nuevo régimen de las posiciones juradas*  
Francisco Zelin Peña A.
- *Educación y problemática de la infancia y la juventud  
en un mundo globalizado*  
Asdrúbal Pulido
- *El presupuesto público*  
Fabrício Paredes
- *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*  
Stella Serrano y José Villalobos
- *La expresión literaria de la España Medieval*  
Marco Aurelio Ramírez
- *Legislación venezolana vigente en materia forestal. Comentarios*  
José De Jesús León
- *Manual de ejercicios de laboratorio fotogrametría y fotointerpretación*  
Carlos Pacheco  
Ennio Pozzobon
- *Marketing es servicio al cliente*  
Marlene Peñaloza
- *Métodos, diseños y técnicas de investigación social*  
María del Salvador Raposo
- *Sistema de costos por proceso. Teoría y práctica*  
María Stella Quintero
- *Textos sociolingüísticos*  
Alexandra Álvarez

