

NOTAS Y COMENTARIOS

El Diccionario Latinoamericano de Educación, texto y pretexto para estudiar a Latinoamérica

LUIS BRAVO JÁUREGUI

Universidad Central de Venezuela

En la Universidad Central de Venezuela (UCV) estamos dándole forma a un proyecto editorial: el Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE), como una contribución académica efectiva a la integración cultural y educativa de América Latina. Se trata de la publicación, por diversos medios electrónicos y en papel, de una obra de referencia que tenga utilidad para la formación de los educadores en los institutos de capacitación pedagógica y que, a la vez, pueda ser una fuente para la calificación permanente de su desempeño profesional, una vez incorporados al trabajo en las escuelas.

Pero más allá de aspirar a que el DLAE como proyecto editorial sea tecnológicamente útil para lo ya señalado, esto es que provea un contenido actualizado, amplio y válido, lo pensamos como una obra de consulta que constituya una opción pertinente para que el estudiante y el docente en ejercicio sitúen y comprendan su tarea dentro de lo latinoamericano que ella pueda significar, dentro del tono que le imprime Henry A. Giroux (1992) a su defensa del carácter intelectual/crítico que debe asumir la profesión docente.¹ Prioritariamente, buscamos crear algunas condiciones para que los actores vivos de la educación puedan colocar en su agenda diaria de gestión el dato latinoamericano, algo parecido a la respuesta de J.M. Briceño Guerrero cuando Nelson Rivera le hizo la siguiente pregunta: *¿Cómo se explica la aparición de América Latina en su agenda de pensador?*, a lo cual el primero contestó:

“Me vine de Europa en 1961 y encontré que esto estaba muy feo. Me costó mucho tiempo y dolor acostumbrarme al medio. Pero sentía profundamente que ésta es mi tierra y que a mí me tocaba estar aquí y me sigue tocando. Me gusta viajar pero asumo mi condición de venezolano y muy profundamente de latinoamericano (...) Entonces decidí tratar de comprender a América Latina. Y es que está el hecho de que uno pertenece culturalmente a una nación que tiene características particulares y tiene responsabilidades con ella. Las mías, las sentí como el intento de conocer y comprender a Venezuela”. (Rivera, 1996)

Pero el DLAE no sólo nos plantea el problema de aspirar a la cualidad de que, como proyecto editorial, contribuya a que los educadores latinoamericanos lo sean cada vez más,² sino que también nos brinda una oportunidad para abrir en nuestra institución y en la región un espacio para la investigación de la educación que se produce en nuestros predios latinoamericanos. Hacemos esfuerzos para que la producción del DLAE nos ayude a compenetrarnos con el tema de América Latina en sus múltiples vertientes: tanto en lo que se refiere a la cultura-integración-identidad-historia, como a los asuntos de cultura global-mundial-única, además de como tendencia histórica a la uniformación de la cultura universal, entre tantas otras más.

Así, nuestra tarea nos aproxima a la necesidad de definir el marco cultural de un trabajador intelectual como es nuestro docente habitual (aunque a veces sea difícil imaginarlo, dada la pobreza cultural imperante en el medio educativo de la región), algo alejado (al menos que se trate de docentes de educación superior y de especialidades dentro de las cuales el tema latinoamericano surge de una manera natural) de la percepción de los parámetros histórico-latinoamericanos que puedan tener su trabajo y estudios cotidianos. Lo cual, a decir de Elías Pino Iturrieta, parece ser parte del espíritu de los tiempos que corren, al menos en Venezuela:

“En Venezuela no se ha reflexionado con la necesaria profundidad sobre el teatro a que pertenece. A pesar de la retórica de la integración que data de la independencia, el país ha preferido mirarse todos los días a solas sin la atención de los sucesos incumbentes al vecindario. Quizá los venezolanos nos sintamos mejores, o demasiado peculiares frente a los habitantes de un mundo que llamamos hermano sin tener la seguridad, ni el agrado del parentesco (...) Todavía no tenemos la clave para explicar esa postura desatinada que, sin atender las evidencias

de la realidad, nos induce a sentir que no pertenecemos al mismo purgatorio”. (Pino Iturrieta, 1995)

Bajo las anteriores ideas, es nuestra intención con este artículo iniciar la demarcación del espacio histórico-espacial del DLAE y definir algunas claves contextuales que permitan comprender lo latinoamericano de él, para que sea lo que es y no otra cosa; visto de otra manera, la definición de aquellas cualidades que aspiramos harán del DLAE un Diccionario Latinoamericano y no un Diccionario de Educación a secas, más allá de lo obvio, como es que se produce dentro del espacio geográfico venezolano. Nos empeñamos en este propósito por cuanto mucha de la teoría que se hace en la región no es latinoamericana; es cualquier otra cosa menos eso, por tres razones. 1) Buena parte de lo que se escribe en la región se sustenta exclusivamente en percepciones, teorías, usos y lenguaje que corresponden más a los grandes centros productores de cultura pedagógica que a estos espacios de la América. En palabras de Mariano Picón Salas, según lo cita Manuel Caballero (1996): “... donde la cultura ha sido como una masa informe de noticias venidas de todas partes y no sometidas a una disciplina o sistema coherente”. Algunos de nuestros educadores más capaces tardan muchísimo en *bajarse del avión* que los trajo de las tierras donde realizaron sus estudios de posgrado; están afectados por una suerte de *jet lag* espiritual que los hace ver con poco menos que asco lo que somos. 2) Lo que se escribe y cómo se escribe tiene como medio de difusión exclusivo el mundo editorial de los centros que ya señalamos. 3) La utilidad de lo que se escribe, más allá de lo real que pueda ser que las peores ideas son aquéllas que no se comunican, está muy alejada de las realidades que envuelven el quehacer del docente cuando estudia, y mucho más cuando trabaja.

El contexto como *vida histórica*

La educación es en gran medida materia refleja, sobre todo aquélla que tiene que ver con la escuela como institución social específica. Ciertamente es que los sistemas escolares nacionales ayudan a construir las sociedades, contribuyen a su *pulimento*, hasta el punto en que muchos de los éxitos que exhiben algunos países pueden ser atribuidos al tipo de decisión que se tomó en momentos precisos de sus historias, en este u otro nivel del sistema escolar. Incluso es posible decir que en América Latina los educadores forman parte de la vanguardia de los nuevos movimientos sociales que protagonizan buena parte de los cambios que hoy se producen; es el caso de los nuevos espacios que conquista la mujer en nuestras sociedades, la reivindicación histórica de las capas indígenas, los procesos de descentralización sociopolítica en curso y

muchos otros más. No obstante, en el terreno de las verdades “duras”, la educación escolar se explica por las realidades culturales que la rodean. En el inefable contexto, visualizado como *clima histórico*, como *vida histórica* de las sociedades concretas, están muchas de la raíces de las virtudes y miserias que muestran los sistemas escolares. Por eso tenemos que contextualizar nuestro trabajo; no por capricho teórico, sino por pura necesidad, puesto que si queremos *verle el hueso* a la realidad (material y espiritual) que rodea el desempeño de los docentes y de los estudiantes que se preparan en los centros de formación, estamos obligados a tener una imagen, por muy provisional que ella sea, de Latinoamérica, tenemos que problematizarla.

Ahora bien, contextualizar la educación que se produce en la región puede significar muchas cosas, algunas de ellas *contradictorias entre sí*, pues contexto es lo que ocurre tanto alrededor (pero que penetra en la institución y explica profundamente su ser real) de una escuela en un sector rico de Tegucigalpa, como también lo son las realidades ideomateriales que sumergen la práctica de un maestro en Santiago de Chile o en la imponente selva amazónica de Brasil, Perú, Ecuador, Colombia o Venezuela. Asimismo, es de pensar que una escuela privada de una de las zonas de clase media de Río de Janeiro se parece más a una de igual tenor localizada en Bogotá que a una que esté ubicada dentro del cinturón de miseria que rodea a esa hermosa y contradictoria ciudad brasileña.

Hablar de contexto es referirse a muchas cosas, muy difíciles de abstraer para ser operacionalizadas de una vez como explicación de lo que marca la realidad interior de las instituciones dentro de las cuales se produce la educación de nuestros países. Y tanto lo es, que podemos capturar un rasgo común que defina a Latinoamérica hoy, pero que muy rápidamente se haga obsoleto por la velocidad con que se producen los cambios históricos en cada una de sus culturas y sub-culturas. Podríamos decir, por ejemplo, que los levantamientos de Chiapas y el Estado de Guerrero en México, o el fenómeno de Sendero Luminoso, son ejemplos de una revalorización de lo indígena por la vía de la violencia en la política del continente que bien pueden reproducirse en todos los Andes o en la Selva Amazónica, pero la conversión de esos movimientos en realidades más virtuales (fax, internet y otras) que reales, las confrontaciones interculturales en el plano de la violencia física, pueden llegar a ser “florescencias de un solo día”, como ya ha ocurrido. Yendo aún más lejos, es posible que terminen siendo no más que enfrentamientos por el *rating* entre canales de televisión o dueños de periódicos, vedettes de los medios de Norteamérica o Europa, aventureros, suerte de *soldiers of fortune* de la izquierda norteamericana o alemana, incluso ocasión para que las estrellas decadentes del rock anglosajón puedan

reinsertarse dentro de un medio que los rechaza por viejos, que no por falta de talento.

Nuestro contexto, el que estamos comprometidos a vislumbrar, tiene mucho que ver con las grandes tendencias históricas que Buckhardt intuye:

“La acción del fenómeno fundamental es la vida histórica tal y como fluye y refluye bajo mil formas complejas, bajo todos los disfraces posibles, libre y no libre, hablando tan pronto a través de la masa como a través de los individuos, unas veces en tono optimista y otras en tono pesimista, fundando y destruyendo estados, religiones y culturas, ora constituyendo un oscuro enigma ante sí misma, guiada más por confusos sentimientos transmitidos por la fantasía que por verdaderas reflexiones; ora dirigida por la pura reflexión y mezclada, a su vez, con ciertos presentimientos de lo que sólo mucho más tarde habrá de ocurrir. Y con este ente, al que inevitablemente tenemos que rendir tributo como hombres de una determinada época, hemos de enfrentarnos al mismo tiempo como espectadores”. (Buckhardt, 1943)

El hilo conductor de la problematización que hacemos del contexto dentro del cual se mueve la producción del DLAE, y su eventual conversión en un instrumento clave para el estudio y el trabajo de los docentes de la región, tiene que ver con la comprensión de la integración socio-política y cultural que se produce (y debe producir) en esta parte del continente americano.

Educación en América Latina: tan cerca y tan lejos... la cuestión de la integración latinoamericana

He hecho la prueba, e invito a quien tenga interés a que también lo haga, si desconfía de mi punto de vista: preguntarle a educadores de su país sobre datos claves de la educación (en mi caso, en Colombia) en cualquier otro país vecino; las respuestas que obtendrá serán, en el mejor de los casos, sólo vaguedades, pues la mayoría manifiestan una ignorancia mayúscula respecto a realidades geográficamente cercanas, pero históricamente alejadas. En nuestro caso, las preguntas que hicimos se relacionaron con nombres de educadores, experiencias educativas importantes, libros, autores, etc. Y nótese que, personalmente, me muevo en un medio excepcional, pues mi entorno de desempeño profesional es una escuela universitaria, quizás la más prestigiosa de Venezuela.

De esta forma se va esclareciendo el norte de nuestro trabajo, en lo que toca

a lo latinoamericano del DLAE, cuando se trata de contribuir a que los docentes lean a latinoamericanos e igualmente lo que les interesa, pero escrito dentro de la amplia gama de perspectivas que habitan la educación de nuestros países; para que los educadores puedan contestar preguntas como las anteriores, al menos. Eso está relativamente claro, pero no así el significado de Latinoamérica que prima, o debe primar en este trabajo; esto no está integrado y nosotros aspiramos a que lo esté más. Aunque ciertamente tal auspicio tiene un carácter más bien utópico, ello de ninguna manera es pernicioso en nuestros predios, pues como bien señala Arturo Uslar Pietri, la unidad- integración de la región “es utópica” por cuanto “...*la integración puede hacer algunas cosas, pero no muchas, porque las disciplinas de desarrollo y las situaciones individuales son diferentes de un país a otro*” (Uslar Pietri, 1996). De modo que un aspecto del asunto está más o menos claro: el carácter de aspiración de la integración, pues se trata de una idea-fuerza que puede mover a la educación de los países en una dirección ampliamente consensuada y que forma parte del acervo cultural que marca profundamente el ser y deber ser de la región.

Los países latinoamericanos no constituyen una civilización al estilo de las que define Huntington (1993); son parte importante de la Civilización Occidental, a ella han contribuido para bien o para mal, dentro de ella se explican sus culturas parciales, también para bien y para mal. Pero no lo han hecho integradamente, es decir, mediante una corriente de producción intelectual que tenga grados históricamente definitivos de comunicación con residencia en el propio territorio que cubre Latinoamérica, salvo muy honrosas excepciones. No estamos hablando de unanimidad, posición común, u otras de las tantas “quimeras” que pueblan la retórica integracionista habitual. Queremos, más bien, destacar la necesidad de contribuir a la creación de espacios para el trabajo intelectual compartido, sencillos y accesibles, en un área de la producción cultural como es la educación, que tiene mucho potencial para hacer que el ciudadano corriente de estas regiones incorpore nociones latinoamericanas a su pensar y actuar cotidiano.

Sin embargo, hay realidades que han contribuido a definir un *espíritu latinoamericano* que tiene existencia fáctica y que obedece a algunos hechos que no pueden ser obviados:

“La América hispánica, que corrientemente se designa con el nombre de América latina, abarca hoy diez y nueve naciones. Una es de lengua portuguesa, el Brasil, la de mayor extensión territorial. Diez y ocho son de lengua española: Uruguay, Paraguay, Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia,

Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Guatemala, México, Cuba, Santo Domingo. A estas naciones independientes hay que agregar la isla de Puerto Rico, donde se mantiene viva, con la lengua, la cultura de tipo español". (Henríquez Ureña, 1966)

A lo cual se debe agregar una nueva realidad: la importante presencia de la llamada *cultura latina* en los estados del sur de EE.UU. y en la ciudad de Nueva York y su periferia, donde cada vez con más fuerza se está creando, a base de la migración y un desarrollo cultural autónomo, un especial sincretismo de la cultura hispánica y la anglosajona que se articula definitivamente con Latinoamérica; hasta el punto en que una pieza importante para la comprensión de nuestra contemporaneidad es visualizar los fenómenos de integración cultural que ocurren en ciudades norteamericanas como San Diego, Los Angeles, Miami y Nueva York, entre otras. Es un hecho que resulta más fácil hacer un negocio que vincule a países latinoamericanos en cualquiera de esas ciudades que en el propio territorio, o que más latinoamericanos se sienten los millones de inmigrantes latinos y sus familias en EE.UU. que quienes no han salido de sus patrias.

Por supuesto, esa integración a la cual aspiramos aportar con la producción del DLAE, como ya hemos insinuado, no parte de la idea de que América Latina es un todo indiferenciado, una unidad cultural uniforme, pues si bien tenemos un pasado histórico bastante parecido, el presente y lo que puede visualizarse del futuro puede acentuar la fragmentación/segregación de nuestras sociedades, tal como crudamente lo expresa Daniel Pecaut:

"Pensar América latina como un conjunto es incurrir, hoy más que nunca, en una simplificación sin duda alguna abusiva. Hasta las subregiones que se distinguían hasta hace poco ya no presentan muchos caracteres en común. Baste para convencer con mencionar las situaciones actuales de Chile y Argentina en pleno cono sur, o las de Perú y Colombia entre los países andinos". (Daniel Pecaut, 1992)

La vida histórica latinoamericana como imperativo del quehacer intelectual

Lo contextual latinoamericano ofrece, para los efectos concretos de nuestro trabajo, muchas claves para identificar lo latinoamericano que puede tener la producción del DLAE, además de lo ya señalado respecto al imperativo de la integración, pero ni la ignorancia del tema que podamos tener ni el espacio

que supone un documento como éste permiten ir más allá de la precisión de unas cuantas de ellas. En vista de esto, optamos por seguir parte del esquema que desarrollan Torres y Puigross (1995) cuando presentan un número especial de la *Comparative Education Review* dedicado al tema de la Educación en Latinoamérica, en tanto que colocan en el centro de gravedad de la cuestión educativa de la región los problemas asociados a aspectos claves de la vida histórica de la región y que, de una u otra forma, tienden a ser denominadores comunes de su realidad.

El Estado Nacional y la Educación Pública: si algo puede haber de común en la región es precisamente la importancia de los Estados en la configuración de las nacionalidades. Para bien y para mal, se han podido constituir entes socio-culturales macro que se integran en países, lo cual ha significado muchas veces el aplastamiento de identidades culturales y naciones preexistentes, pero que, mal que bien, son hoy realidades que permiten la convivencia pacífica, en la mayoría de los casos, y, más recientemente, el desarrollo de la democracia. Los ejércitos y los sistemas de instrucción pública han sido los instrumentos que permitieron privilegiadamente a los Estados construir esas nuevas unidades/país de que hablamos, dentro de una dinámica que va desde el ejercicio salvaje de la violencia en las etapas fundacionales (conquista, colonización e independencia) hasta la utilización masiva de sistemas educativos y culturales que legitiman la acción del Estado y de los grupos hegemónicos por intermedio de fórmulas menos *abrasivas*, como es el caso de la escolarización, pero no menos eficientes.

Los Estados Nacionales y la Dependencia Económica: cierto es que los Estados han podido constituirse impulsando la educación pública y otros medios más violentos, pero dentro de un cuadro de limitaciones dificultan el desarrollo de las naciones, como puede verse en la siguiente transcripción:

“Los Estados (condicionados) de América Latina han sido incapaces de desempeñar adecuadamente sus funciones por muchas razones. Por un lado, la fragilidad de las economías locales ha propiciado que los grupos dominantes impidan la participación pluralista de las masas en la selección de la burocracia estatal. Por el otro lado, por cuanto los sectores populares han identificado históricamente al Estado como un pacto de dominación por parte de las élites, no ha sido visto como una entidad independiente que trabaja en favor del bienestar de toda la ciudadanía. Igualmente, la gigantesca brecha social que existe entre el rico y el pobre, en términos materiales y culturales, ha dificultado que el Estado administre la estructura legal en beneficio de toda la ciudadanía. Cuando el

desempeño del Estado no es visto por medios convencionales, como es el caso de los procesos electorales, corre el riesgo de incrementar sus niveles de represión hacia la sociedad civil, en lugar de asegurar su legitimación por la vía del consenso.

Otro asunto tiene que ver con la habilidad del Estado para consolidar la nación y el mercado. Porque las claves del mercado están externamente definidas: por la presencia de poderes extranacionales y corporaciones multinacionales, porque la definición de la nación misma está continuamente reconstituida por una compleja matriz de procesos exógenos-endógenos. Muy frecuentemente, estos Estados condicionados tienen escaso control sobre la dinámica real de su propia economía política. Finalmente, el status periférico de los Estados Latinoamericanos dentro de los circuitos de creación tecnológica y del uso de la ciencia y la tecnología para mejorar la acumulación de capital los hace impotentes para vincularse favorablemente en la división internacional-capitalista del trabajo científico y tecnológico. La migración (*brain drain*) persistente de los intelectuales es un típico ejemplo de esta dificultad". (Torres y Puigross, 1995)

La Democracia y la Violencia: la democracia ha hecho progreso, quizás no movido por el afán de garantizar más prosperidad y equidad a las naciones, sino por los requerimientos de unos aparatos económicos articulados a intereses supranacionales que reclaman los formulismos de la democracia formal, a fin de cuentas tenemos sociedades más democráticas que antes. Las tenemos, hasta el punto que podemos decir (a semejanza de lo que se dice respecto a las dudas que despiertan los ajustes económicos que se hacen bajo la férula del FMI y el Banco Mundial, cuando se afirma que no hay posibilidades de distribución de la riqueza sin crecimiento económico) que no hay posibilidades de profundizar la democracia sin acceder a las democracias limitadas que tenemos. Hemos avanzado y prueba de ello son los datos que aporta Jean Pierre Lavaud (1992) en un cuadro donde registra los cambios ocurridos alrededor de 1991, momento en que de 20 países de la región, 16 tenían gobiernos electos que habían sucedido a otros igualmente instalados por la misma fórmula, en tanto que otros 3, también producto de elecciones, habían sucedido a gobiernos apoyados por militares; lo cual es sin duda alguna un progreso.

Por supuesto, tales avances no significan que la democracia sea un instrumento automático para el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos o de las cuentas macroeconómicas de las sociedades democrá-

ticas: el mismo Lavaud (1992) lo demuestra en un cuadro que registra el producto bruto por habitante y donde, de 25 países, 21 muestran una caída importante entre 1980 y 1989, algunos dramáticamente, como en el caso de Venezuela, Guatemala y Nicaragua. Lo que queremos decir es que la instalación de los Estados nacionales y la consolidación de las formalidades democráticas han permitido la consolidación de fórmulas de legitimación distintas a la de la violencia de los opresores hacia los oprimidos, lo que supone un progreso cuando se examina desde una perspectiva histórica, pues aunque las sociedades latinoamericanas tienen una larga tradición de autoritarismo político, las nuevas formas de administración del poder han permeado y suavizado esa tradición.

¿Acaso somos más violentos y corruptos ahora que antes? Es una pregunta significativa en todas las esferas del ser latinoamericano, pero mucho más en el plano de lo político, en los espacios donde se producen las relaciones con el poder y las relaciones de poder. Recientes artículos en *El Universal* y *The Wall Street Journal* advierten que Latinoamérica estaría al borde de la insurrección social por causa de los elevados índices de pobreza y subrayan el aumento de la corrupción, citando, a modo de ejemplo, el sonado caso de Raúl Salinas en México.

No obstante, la democracia ayuda a superar las estrecheces del marco histórico, tal como lo demuestra el caso de Venezuela en los años cuarenta, cuando se inicia definitivamente el proceso de democratización, montado sobre la pretensión de que la educación era la fórmula adecuada para llevarlo a cabo, en contraposición a otras opciones más autoritarias en juego:

“... por otra parte la idea de que los productos de ese ejercicio de la inteligencia debían servir para educar a un pueblo cuya elevación del nivel cultural se creía firmemente (acaso con la ingenua fe del carbonero) sería la garantía de la perdurabilidad y solidez de una sociedad de un estado democrático, porque permitirían reemplazar con la igualdad por arriba, facilitada con el amueblamiento de las inteligencias, a la igualación por abajo producto de la Venezuela de los campamentos guerreros”.
(Caballero, 1996)

Avances y retrocesos de la educación: ya hemos señalado que la educación ha sido un instrumento eficaz para sustituir a los ejércitos (y otros medios violentos) en la tarea de construir los Estados nacionales y la democracia. También lo ha sido para propiciar cierto ascenso social de los ciudadanos:

“Los pasados esfuerzos que hicieron posible el acceso a la educación básica de la mayoría de los niños de América Latina, ayudaron a extender los años de escolaridad, ofrecieron educación preescolar, facilitaron el acceso de los niños excepcionales, mejoraron las oportunidades educativas para los pobres, los emigrantes, las niñas y la población indígena. Adicionalmente se mejoró la igualdad en las oportunidades educativas, las escuelas mejoraron su capacidad de retención e incluso de promoción a la educación superior. Sin embargo, la igualdad, la calidad (incluida la efectividad, equidad y eficiencia) y la relevancia de la educación escolar continúan siendo asuntos críticos, especialmente ahora cuando los Estados latinoamericanos están siendo presionados financieramente”. (Torres y Puigróss, 1992)

Todo parece indicar que el modelo utilizado para materializar esos avances y consolidar esas debilidades está agotado y la región, desde hace ya algún tiempo, busca nuevas opciones, todas ellas dentro de un esquema que supone mayor o menor intervención/responsabilidad del Estado versus la sociedad civil y el individuo. No puedo decir hacia qué extremo puedan estar las respuestas correctas para relanzar la educación de la región; lo que sí tengo perfectamente claro es que nuestras decisiones de Estado respecto a la educación tocan los hilos más sensibles de la compleja trama de relaciones de poder que se han establecido para la consolidación de la paz política y la democracia en la región. Una decisión equivocada en materia de educación puede abrir un *boquete* por donde se pueden colar las contratendencias del autoritarismo y el sectarismo.

Punto final

Después de lo ya expresado, poco más puede decirse acerca de la idea fundante de hacer que el DLAE tenga un sesgo marcadamente latinoamericano y que sea una opción para que el trabajador de la educación –y quien se prepara para serlo– coloque en su conciencia de uso el dato latinoamericano, para que pueda visualizar la dimensión latinoamericana de su trabajo. En este artículo hemos explorado algunas pistas para orientarnos en esa dirección, aunque aún faltan muchas otras, que la discusión irá colocando en el centro mismo del trabajo a realizar durante la elaboración de la colección de entradas que constituirán el contenido del DLAE. Permítasenos, para concluir, hacer dos últimas consideraciones sobre aspectos tecno-educativos de esa vida histórica que contextualiza el día a día de la educación en nuestros

países y que servirán tanto para orientar lo latinoamericano a que aspira el DLAE, como para que ello sea una fórmula eficiente de comunicación entre quienes lo producen y los potenciales lectores.

La primera tiene que ver con la pretensión de sacudir un ambiente anímicamente proclive a la repetición ritual de prácticas pedagógicas mal y tardíamente asimiladas; prácticas que tienen como constante la búsqueda de una educación de calidad, pero, una calidad vacía, extraña, bobalicona, ahistórica con respecto al transcurrir de la práctica pedagógica real en las escuelas que hoy tenemos en el continente – sobre todo en aquéllas a las que asisten las mayorías, el grueso de los niños provenientes de los depauperados hogares (si a eso se le puede llamar así) de la América que duele. Una calidad que sólo se fija en los resultados del aprendizaje escolar y que tiene como modelo la educación que reciben las élites en las escuelas de excepción de este circuito de minorías. Así se ha formado una suerte de paradigma de la calidad que tiene como ejes la propensión a inculpar al docente por el bajo desempeño de los alumnos y a incorporar acríticamente novedades instruccionales que actúan como espejismos pedagógicos, que, más pronto que tarde, demuestran su formidable ineficiencia para mejorar en algo los ambientes de comunicación de las escuelas. Ayer fueron los objetivos instruccionales, luego la incorporación masiva de aditamentos tecnológicos costosos (la tecnología educativa dura, los computadores, por ejemplo), hoy es la ideología de la calidad (¿total?) que oculta la complejidad y la historicidad del acto pedagógico básico; que terminará por ser una nueva decepción de las tantas que tapizan la ya larga historia de dorados pedagógicos que han plagado la realidad educativa latinoamericana y que están en la base misma de este pesimismo que obstaculiza la comprensión de nuestros actos cotidianos de trabajo educativo y dificulta el pensar sobre las maneras de hacerlo cada vez mejor.

La otra idea que contribuirá a anclar al DLAE en su contexto latinoamericano se relaciona con la necesidad de acortar las distancias entre el conocimiento que produce la academia y los requerimientos de los docentes en el trajín diario de la educación real. Es efectivamente cierto que en nuestras universidades y centros de investigación hay una masa apreciable de conocimientos que pueden ser útiles para el mejoramiento de la educación de los que son más. Y no menos cierto es que existe también una larga tradición pedagógica latinoamericana que tiene mucho, pero mucho que aportar a una pedagogía más popular que la que tenemos hoy, que hay que ir ordenando, para que no esté tan lejana del aula de clase (si lo que tenemos puede llamarse así) como lo está actualmente.

Pero no se trata sólo de acortar las distancias desde la perspectiva de esa élite que tiene tiempo y voluntad para estudiar con detenimiento la

educación, sino también de volver a entusiasrnos con la idea de que las escuelas reales tienen mucho que decirnos con respecto a lo que ellas mismas deben ser; que los docentes reales, día tras día van acumulando una valiosa experiencia para los fines de hacer el oficio más eficaz y más eficiente de lo que es hoy en día. Porque se trata de sintonizarnos con el hecho insoslayable de que las comunidades académicas que se ocupan de la educación están integradas en buena medida por maestros/estudiantes que trabajan en las escuelas que el Estado sostiene, la mayoría de las cuales debería ser mejor de lo que son en la realidad. Asimismo, si bien es cierto que los investigadores de punta tienen un origen socio-económico-ideológico que los articula a circuitos sociales no muy favorablemente colocados en la distribución de la riqueza que se produce en nuestras sociedades, y aunque trabajen en un medio que los obliga a ser y a producir tal cual lo hacen las aristocracias del conocimiento, aún puede hacerse mucho para que escriban mirando a los ojos de los docentes reales, quienes, en definitiva, no son tan distintos como aparentan ser desde una óptica mediatizada por esa pedagogía tan postiza como la que tenemos.

NOTAS

1. "... los educadores radicales han desperdiciado una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y las formas habituales en que las escuelas reproducen desigualdades hondamente arraigadas; por otra parte reconstruir un discurso en el que el trabajo del profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad. Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad. Al hacer esto, ha de ofrecer análisis que revelen las oportunidades existentes para las luchas y las reformas democráticas en el trabajo cotidiano de las escuelas. De igual manera, ha de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplen y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador. Dos elementos del discurso en cuestión que personalmente considero importantes son: la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos..." (Giroux, 1992).
2. Ciertamente lo que intentamos alentar con el DLAE es colocar nuestro trabajo de educadores en una dimensión menos estrecha de lo que hasta el momento ha sido, en tanto que una cierta *prepotencia aldeana* (Pino Iturrieta, 1995) nos ha colocado en la situación de mirar exclusivamente al norte, cuando no a nuestro *propio ombligo*, cuando se trata de calificarnos para el desempeño de las funciones educativas. No alentamos con el DLAE la igualación *por debajo* del país para colocar nuestra cultura y nuestra práctica pedagógica al nivel de países que, dentro de la región, puedan exhibir más carencias que las nuestras, tal cual lo denuncia Orlando Albornoz (1996) cuando hace una amarga lista de las carencias contextuales que definen el estado de postración en que está sumida la educación pública venezolana:

“2. *El fenómeno de la latinoamericanización de Venezuela.*

En efecto, éramos hasta mediados de los ochenta un país distinto del resto de América latina y el Caribe y los problemas comunes a estos países nos eran tan ajenos como para considerarnos al margen de las tragedias económicas de una alta inflación, alto desempleo, desórdenes sociales de toda índole, pobreza generalizada, virtual desaparición de los sectores medios de la sociedad, acumulación de capital en los sectores de altos ingresos, especulación incontrolada e inseguridad social como denominador común. Ahora, a fines del siglo XX, somos un país latinoamericano en todos los aspectos negativos: alta inflación, pérdida diaria del poder adquisitivo de la moneda, aumentos diarios de precios, fuga de capitales, privatización de las industrias básicas y tensiones sociales relativamente graves, entre ellas una generalizada inseguridad social y personal”. (Albornoz, 1996)

BIBLIOGRAFIA

- Albornoz, Orlando (1996): “Estado, ideología, educación y escolaridad en Venezuela a finales del siglo XX: una aproximación inicial”, en: *La educación venezolana, historia, pedagogía y política*, Guillermo Luque (coordinador), Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bisbal, Marcelino (1996): “La relación Educación Comunicación”, *Revista de Pedagogía*, Vol. XVII, No. 46, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Buckhardt, Jacob (1943): *Reflexiones sobre la historia universal*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Caballero, Manuel, Daniel Samper, Simón Muñoz y otros (1996): *Realidades y Utopías de la América Latina y el Caribe*, Cátedra América Latina y el Caribe de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- (1996): “El bien del intelecto. Clase magistral en los 50 años de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV”, *El Universal*, 4.2, 17/10/1996.
- El Globo*, Internacional/14, Caracas, 6/07/1996.
- El Universal*, “Latinoamérica está muy cerca de una insurrección social”, 2-14, 2/07/1996.
- Giroux, Henry A. (1992): “Los profesores como intelectuales”, *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona, España.
- Henríquez Ureña, Pedro (1966): *Historia de la Cultura en la América Hispánica*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Hirshbein, Cesia Z. (1993): “Identidad versus complejo de inferioridad”, *Extramuros*, Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Huntington, Samuel (1993): “The Clash of Civilizations?”, *Foreign Affairs*, Vol. 72, No. 3, U.S.A.
- Lavaud, Jean Pierre (1992): “¿Cuál es el futuro de la democracia?”, *Cuadernos de Actualidad Internacional*, 6/7, 1er. y 2o. semestre de 1992, Trilce, Caracas.
- Mendoza, Plinio, Carlos Alberto Montaner y Alvaro Vargas Llosa (1996): *Manual del Perfecto Idiota Latinoamericano*, Plaza & Janés, Barcelona, España.
- Pecaut, Daniel (1992): “América Latina Hoy: Sociedades Fragmentadas”, *Cuadernos de Actualidad Internacional*, 6/7, 1er. y 2o. semestre de 1992, Trilce, Caracas.
- Pino Iturrieta, Elías (1995): “Presentación”, *Revista Actualidades*, Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, número especial dedicado al tema: “América Latina, Nuevos retos, nuevos proyectos para la investigación”, Caracas, No. 5, julio-septiembre.
- Rivera, Nelson: Entrevista con J.M. Briceño Guerrero, “Para investigar hay que estar enamorado”, *Papel Literario de “El Nacional”*, Caracas, 14/07/1996.

- Rust, Val D., Peter Knost y Jürgen Wichman (1994): *Education and the Values Crisis in Central and Eastern Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, Alemania.
- Toro Hardy, Alfredo (1996): “¿Qué es izquierda? ¿Qué es derecha?”, *El Universal*, 1-5, Caracas.
- Uslar Pietri, Arturo (1996): “La unidad hemisférica es utópica. Reseña de una entrevista al Semanario ‘Newsweek’,” *El Universal*, 1.11, 1/10/1996, Caracas.