

Identidades, prácticas educativas y relación liceo-comunidad en la Unidad Educativa Nacional “Víctor Capó”*

María SOTO, Nohelia BRACHO, Yhonely FLORES, Learsy RUBIO

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
yhoneelissiruca@gmail.com

Resumen

El presente artículo es producto de una primera sistematización de experiencias desde las prácticas docentes desarrolladas en el nivel de Educación Media General, en el área de ciencias sociales durante el período 2013-2015. Dichas Prácticas se llevaron a cabo en la Unidad Educativa Nacional “Víctor Capó” de la ciudad de Cabimas. En el marco de las metodologías participativas ligadas tanto a la educación como la investigación, se recogieron entrevistas, describieron procesos que dieron cuenta de un acercamiento a las identidades-alteridades dentro de la Institución, la relación Comunidad Sociedad, como del sentido de la práctica educativa en el plantel. Este trabajo está adscrito al proyecto Macro Mundo Liceísta.

Palabras clave: Identidades, Comunidades, Alteridad, Otridad.

Identities, educational practices and high school - community relationship in “Victor capo” National Education Unit

Abstract

This article is the product of a first systematization of experiences from the teaching practices developed at the Secondary General Education level, made during the period 2013-2015, in social studies. These practices were carried out at the National Education Unit “Víctor Capó” from the city of Cabimas. In the framework of participatory methodologies linked to both education and research, interviews were collected, pro-

* Este trabajo se encuentra adscrito al proyecto de Investigación Macro “Mundo Liceísta” De la Línea de Investigación: Culturas, Educación y Pensamiento Latinoamericano, del Proyecto Ciencias Sociales UNERMB

cesses were described that proved an approach of the identities – alterities inside the Institution, the relation Community – Society, as the sense of the educative practice on campus. This work is assigned to the macro project “High School World”.

Keywords: Identities, Communities, Alterities, Otherness.

Introducción

Este trabajo es una primera sistematización desde las prácticas educativas y el proyecto investigación “Mundo Liceísta”, enmarcados en la perspectiva que establecieron las coordenadas-punto de partida en la construcción de una mirada sobre las identidades, las prácticas educativas y su papel en la socialización, la relación Liceo-Comunidad. Estas se valieron de entrevistas, conversaciones con los sujetos, visitas de campo en las que se elaboraron registros de observación etnográfica tanto de la gente de la comunidad, como de los docentes y estudiantes en su ámbito de actuación. Para esto se partió de algunas nociones, conceptos punto de partida que permitieran interpretar y caracterizar las relaciones mencionadas en cuestión.

1. Nociones teórico-conceptuales sobre identidad

1.1. Identidad e identidades. Noción de identidad.

La identidad se nos presenta como un proceso que articula la adhesión de las personas y/o grupos, símbolos, normas y valores que se comparten, negocian, dentro de un territorio durante un tiempo. Esta es un proceso móvil, más dinámico que estático, que en el marco de estructuras sociales se reproduce. La identidad configura la pertenencia en una comunidad por las personas que la conforman.

La identidad se va configurando durante todo el ciclo vital del individuo, es decir, la construcción identitaria es un proceso permanente que se realiza en condiciones sociohistóricas particulares, en el espacio de la vida cotidiana, no abstraído de sus pertenencias, sus situaciones, relaciónese influencias, por medio de procesos de producción y reproducción social en los que el sujeto participa, y se va haciendo múltiple, en tanto innumerables elementos del orden social se incorporan como puntos de referencia para el sujeto; como adscripciones identitarias a las que los sujetos se adhieren” (Reyes, 2009, 149).

La identidad también se presenta como un elemento de sociabilización y sociabilidad durante la vida de los sujetos, que perfila sus vidas.

La identidad, más allá de los elementos perceptibles, no es sólo una cualidad implícita en la condición unitaria del individuo; sino que se perfila y enriquece en el decursar de la vida social; en el contacto multinacional con las instituciones, que comienza en la familia, y luego se amplifica a otras diversas estructuras sociales. Con los hábitos, costumbres, actividades, obligaciones y responsabilidades que contraemos y desarrollamos desde pequeños, en el curso de las distintas interacciones sociales que forman parte de nuestras vidas (Vargas, 2002: 1).

Las identidades tienen diversidad de esferas institucionales, formales como no formales. Que intentan articular lo nacional, lo regional y lo local. Estas manifiestan la presencia de las relaciones entre Estado-Sociedad-Comunidad-persona. Relaciones éstas, que están lejos de ser mecánicas, son de carácter sociohistóricas, socioculturales, sociopolítica, socioeconómicas en un territorio.

1.2. Identidad Nacional, promovida desde el Estado

En este trabajo Identidad Nacional se entenderá por:

Lo que se reconoce hoy como identidad nacional no es el proceso lento y progresivo de construcción de unos determinados símbolos que nos representen en totalidad como país, sino un cúmulo de pautas de distintos espacios regionales que han sido generalizadas al resto de la población, desde los distintos centros de poder hegemónicos, en diferentes tiempos históricos (Alarcón, 2004: 2).

La Identidad Nacional se promueve desde espacios de poder en tiempos históricos diversos, por ello dentro de una región o un grupo social se impone en determinada época. Pero convoca, impone y adhiere a los sujetos, en este caso en el espacio de una sociedad que compone una ciudadanía. En éste sentido la Identidad Nacional se presenta como movediza. En otro, como el pegamento de una Nación.

1.3. Identidad Regional, local y comunitaria

Con Alarcón, se comparte la idea de identidades y de proceso de construcción de identidades:

En ese permanente proceso de construcción de identidades, los valores culturales como la música, lo culinario, el arte o el

idioma se van transformando, recreando, vitalizando e incluso perdiéndose. Es por ello que la música, los cultos, la veneración a distintas deidades, las expresiones lingüísticas, la cosmovisión y toda la gama de platos alimenticios no pueden verse como manifestaciones anquilosadas en el pasado (un legado pasivamente heredado), sino como vivencia del presente con todos los aportes de las personas que participan de él. Sin embargo, hay que tomar en cuenta la manera de nutrirse una expresión cultural, pues si lo hace con características propias de ese espacio y tiempo histórico definido o a partir de la negociación y reasunción de aspectos esenciales de origen foráneo se renueva y revivifica como parte de la identidad específica; pero cuando adquiere particularidades ajenas impuestas y sin ningún fundamento en la realidad social se deforma y tergiversa su esencia. En la actualidad la identidad se construye con elementos de distintas partes del mundo, por tanto, no podemos pretender la implantación de una autarquía identitaria (Alarcón, 2004: 3).

Como puede verse, la identidad se negocia, va más allá del legado petrificado.

1.4. Identidad grupal, identidad personal.

Para el caso de nuestras vivencias, observaciones, las identidades grupales y personales tal como se presentaron en el liceo, tanto en la diversidad diversos sujetos adolescentes y su desarrollo identitario, es pertinente tener en cuenta como punto de partida la propuesta de Alejandro Reyes. A través de estas perspectivas se tomó como punto de partida acercarse a la Identidad-Identities y sus conformaciones en la relaciones entre Liceo-Comunidad:

Pero, considerando que la identidad se encuentra en un proceso de construcción permanente (aunque haya fases de relativa estabilidad), el sujeto adolescente no está construyendo ni conquistando su identidad, como tradicionalmente se afirma, sino que está vi-viendo reelaboraciones profundas, rápidas y constantes, como en ningún otro periodo de la vida.

Entre la adaptación y la sobrevivencia en las escuelas secundarias, y el mundo social que se está redescubriendo fuera de ellas, en el continuo del mundo intersubjetivo de la vida cotidiana escolar y no escolar '—y a partir de la experiencia escolar que relaciona el ser adolescente con una forma de ser estudiante y que contribuye

a configurar en las secundarias mundos de vida adolescente— los sujetos van incorporando nuevos elementos a sus acervos biográficos como producto de sus relaciones con los otros, elaborando nuevas y diversas adscripciones identitarias, algunas de las cuales serán efímeras u oscilantes.

La identidad se construye en la tensión entre la auto y la heteropercepción, entre la auto y la heterodefinición. Partiendo del supuesto de que los sujetos, como actores entendidos (Giddens, 1997), poseen la capacidad de reflexionar sobre su propia experiencia intersubjetiva y expresarla discursivamente, exploramos las auto-definiciones de los alumnos adolescentes de secundaria a partir de lo que ellos nos dicen, y las heteropercepción que se construyen en torno a ellos (lo que ellos dicen, cómo son vistos por otros y lo que dicen los otros sobre ellos), como un mecanismo que permite aproximarnos a la comprensión de sus identidades.

Al plantearles a los alumnos de secundaria retiradamente la pregunta:

¿quién eres?, en las respuestas emergen los sujetos, quienes logran expresar atributos de su identidad y diversas adscripciones identitarias en las que se ubican, en las que también se deslizan las heteropercepción que sobre ellos se construyen tomando una posición al respecto, y que pasan a constituirse como componentes de sus identidades múltiples (Reyes, 2009: 158).

1.5. Los grupos como referentes identitarios

Durante el desarrollo de las Prácticas en el liceo pudimos observar el comportamiento de distintos grupos dentro de la institución como es el caso de los llamados “Malos” o “Los Grandes”, que son los que estudian en secciones más avanzadas. Estos grupos son responsables del maltrato físico y verbal hacia los estudiantes de nuevo ingreso, con la intención de demostrar quién es el “líder”, quien es “el o los que manda(n)” tanto dentro, como a los alrededores de la institución, donde pasan un largo periodo.

Otro grupo, es el de los jóvenes homosexuales. Pudimos notar que este grupo de adolescentes, dentro del liceo, solo se saludan con discreción, cruzan miradas, hablan lo necesario, tratan de pasar desapercibidos. Mientras que fuera de él liceo, tratan de comentar lo menos posible entre ellos mismos, lo que fue su día de clases, tratando de olvidarse de las burlas de sus

compañeros. Este hecho evidencia que forman grupo, comparten afinidades y gustos. La presencia de la otredades negativas basadas en valores de tenor homofóbicos sobre los que se soportan estas aún vigentes. Pitas y gritos con frases como: “Maricón”, “Mariposón”, “mamita”, “Salí del close” entre otras...

Cada grupo posee sus propios códigos de comportamiento, tanto entre ellos, como hacia los otros, comportamientos que definen la cotidianidad de los actores. En el marco de lo cotidiano, algunas de las interrogantes socializadas con los liceístas fueron:

¿Por qué no están dentro de la institución?

Porque nos aburrimos, en cambio aquí afuera hacemos lo que queremos, vemos más cosas y parte que los de tercer año nos molestan, nos tiran tierra y también salimos a comprar agua y comida porque un agua cuesta 5 bolívares, en cambio aquí afuera está en 1 Bolívar y por eso nos salimos hasta que entramos otra vez a clases.

¿Por qué ustedes como estudiantes que viven estas situaciones no se las presentan al director, hablan con él para que entre todos busquen una solución? «Porque a nosotros no nos escuchan, o sea a nosotros no nos escuchan por el simple hecho de ser pre-adolescentes». (Estudiantes de primer año).

Esta autoimagen, al parecer impuesta en la cual se ubican los estudiantes, pareciera que pesa, como criterio asumido y utilizado contra ellos mismos. Criterio de exclusión y de trato indiferente que de los adultos y autoridades se ejerce hacia los preadolescentes o púber. El *preadolescente*, tal como se autodenominaron este grupo de estudiantes, se resigna a asumir la postergación de sus derechos, a explicarla y/o justificarla. También paradójicamente infringir normativas que en virtud de lo injustas y descontextualizadas de éstas. Siguiendo a Alejandro Reyes por la cercanía de su investigación con la nuestra.

En las entrevistas realizadas a los alumnos una y otra vez surge la visión de una escuela secundaria como un espacio de controles excesivos sobre su conducta, donde el diálogo y la expresión son limitados, donde se debe acatar y obedecer las indicaciones con pocas explicaciones de por medio, aunque los adolescentes cada vez están menos dispuestos a hacerlo, multiplicándose las formas de resistencia y muestras de inconformidad con una institución cuya función educativa gira en torno a ellos, pero que suele no escuchar lo que tienen que decir al respecto. La aplicación normativa y de los dispositivos de disciplinamiento trae consigo, en ocasio-

nes, prácticas percibidas como injustas por los alumnos (Reyes, 2009: 155).

En este caso, encontramos respuestas similares entre los jóvenes que trató y sus respuestas. Es en este momento vital que los púberes, comienzan a cuestionar y cuestionarse, pues comienzan diversidad de procesos orgánicos, psíquicos, sociales, comunicativos, entre otros. Estos procesos están concatenados con las respectivas tensiones de la incorporación a la vida, sus ritos de paso, y se vuelven a veces campos problemáticos para los adolescentes. Según Jungman:

Si bien, dichos procesos se tramitan durante toda la adolescencia, su elaboración se realiza de manera particular y presenta características y necesidades diferentes en cada momento vital (pubertad, adolescencia, juventud temprana). La puber es comenzar a ver y sentir más y distinto, es comenzar a cuestionarse y cuestionar lo vivido hasta ese momento -un cuestionario vital, pero poderoso- para así poder ir conformando una nueva identidad (2007: 16).

En este sentido, al comenzar las practicas a Nivel Medio, lo primero que se comenzó a ejercitar fue darle libertad a los jóvenes o púber, para que fueran protagonistas de su propio aprendizaje, puesto que la intencionalidad es ayudar a éstos jóvenes estudiantes o liceístas para que comiencen a buscar las respuestas a su realidad a través de reflexionar críticamente sus vivencias o su cotidianidad de vida.

2. La socialización y las prácticas educativas

En este trabajo, el término “práctica educativa” está referido a: todo el conjunto de acciones pedagógica-comunicacionales, organizacionales y/o burocráticas, de cuerpo, de aplicación y socialización de normas y valores dirigidas a la formación del sujeto. Todas estas prácticas son unas articulaciones de esferas diversas... nueva ciudadanía ... formación de una generación... Estas prácticas se producen en un doble marco, uno institucional estatal y uno de la propia cotidianidad de la vida en el plantel en la cual los sujetos sociales actúan, todas las que hacen posible el *Hecho Educativo. Es una forma de poder*:

Kemmis, en el prólogo de la obra de Carr, aclara este punto. En efecto, nos dice: “Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de “práctica”? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma –o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica no “habla por sí misma”. Según esta perspectiva alterna-

tiva, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores”. Gerardo, Luis, (2013:1)

Es esa forma de poder que intimida a los liceístas pensar, actuar o cuestionar sin intermediarios (los profesores), porque para los estudiantes el conocimiento, la verdad la tiene el docente, es allí donde entra en juego el profesor comprometido en colaborar para una educación de transformación, no de imitación.

En este sentido, lo observado desde un primer momento fue:

- Los tutores en la U.E.N. Víctor Capó, en el marco de nuestra formación como docentes de ciencias sociales, era la presencia de apatía hacia el hecho educativo, la abulia y desinterés por dar las clases. Por ejemplo, la profesora tutora asignada, que era de la asignatura “Artística”, comúnmente llegaba, se detenía en la puerta del aula formando en columnas a los estudiantes (a gritos), los hacía pasar; no siempre saludaba, ella sólo se sentaba, habría el libro para decir “copien las páginas que les voy a dictar, y tienen cuarenta minutos para entregarlo”. Sus estudiantes hacían lo que ella pedía, mientras tanto ella buscaba la carpeta de asistencia, los llamaba a uno por uno y luego de tanto esfuerzo de nombrarlos a todos con el fin que estuvieran dentro del salón de clases. Mientras los estudiantes hacían el “trabajo escolar”, la docente solo se contemplaba las uñas de sus manos. Pasado los cuarenta minutos comenzaban a llegar los cuadernos a su escritorio, los abría, sin tomarse el tiempo necesario para corregir cualquier error ortográfico entre otros, colocando veinte puntos en la primera hoja del trabajo presentado.
- En relación a las exposiciones se sentaba al final del salón, miraba fijamente al que se paraba al frente, tratando de demostrar que prestaba atención a cada una de las palabras que decía aquel que tenía el valor de levantarse frente a ella, era el único valor que ella enseñaba, terminada la exposición de cada uno, todos seguían teniendo veinte puntos.
- Con respecto al conocimiento de sus estudiantes, ignoraba cuáles eran sus necesidades y debilidades, nunca se interesó por esto; sólo “pasaba los objetivos” semana tras semana para “cumplir con su trabajo”.

- Los estudiantes se colocaban de acuerdo para terminar en el menor tiempo posible con la actividad y retirarse a sus casas, todos al salir gritaban: “al fin”, con una sonrisa en sus caras porque no verían más a esa profesora gritona hasta la siguiente semana.
- La profesora también atendía otras secciones con diferentes materias, una de ellas Historia de Venezuela, siguiendo la misma rutina que tenía en el área de artística, de allí salían los estudiantes diciendo “esa materia si es aburrida, lo que interesa es pasarla”, reflejando que no importa que tanto pudieron haber aprendido durante el lapso; al iniciar con las prácticas en el aula (como pasante). Lo que llamó mi atención fue que los jovencitos (as) que cursaban la materia, me decían “profe usted está loca aquí en este libro no encontramos las actividades que está haciendo”, solo por haber cambiado el patrón rutinario que les tenía la profesora, copie y pegue del libro al cuaderno.

3. Los programas y su administración.

El reconocimiento del otro, dentro de la dinámica social en las diferentes localidades, es parte de la nueva mirada que se ha querido implementar dentro del proceso educativo, tratando de sensibilizar las distintas áreas de conocimiento, en este sentido llevado a las ciencias sociales la idea es generar nuevos contenidos programáticos que logren adaptarse a la realidad de las comunidades, puesto que en una institución educativa conviven sujetos diversos. Esta ha sido la intención de las Prácticas en el Proyecto de Ciencias Sociales de la UNERMB, con sus aciertos y desaciertos.

Los programas de las asignaturas vienen siendo ejecutadas sin tener siquiera los contenidos actualizados por el propio ministerio en su colección Bicentenario y el currículo bolivariano.

En este sentido, pudimos observar como el personal docente de ciencias sociales en el liceo y otras áreas, cuando mucho se dedicaban a programar las clases sólo a través de los libros, “dando objetivo tras objetivo”, hasta que el lapso terminase, aprobando o no a los estudiantes la asignatura respectiva. La carencia de preocupación por los docentes en relación a los “contenidos dados” y su alejamiento del proceso de reflexión por parte del educando durante sus clases, como la desvinculación estos contenidos a su cotidianidad, eran parte de la conducta presente de los docentes de la institución. Como contrapartida a esta actitud muy frecuente en este plantel, así en otros, al

parecer; Freire expresa: “Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, la reflexión” (2005: 72).

En este sentido, creemos que los contenidos deben programarse en la medida que respondan a la realidad de los estudiantes y sus comunidades. Estos a su vez, deben ser reflexionados e incorporados en forma activa con los mismos estudiantes, para interpretar el mundo y su vida inmediata.

4. Representación de los docentes vs representación de los estudiantes.

En los dos años dentro de la institución como practicantes en formación, los comentarios que comúnmente escuchábamos de los estudiantes con respecto a los profesores en su función eran comentarios como:

Expresiones de los docentes y directivos sobre los estudiantes	Expresiones sobre los estudiantes sobre los docentes y los directivos
“Los estudiantes no cumplen con las actividades.” “Los estudiantes no cuidan la institución.” “Los estudiantes no nos hacen caso.” “Los estudiantes no respetan.” “Cada vez vienen peor y no sabe siquiera leer” “Ahora hasta se drogan y vienen armados”	“Los profesores no hacen nada, sólo se sientan a mandar y después que termina la clase se van al salón de profesores y no salen más”. “Los profesores nunca nos escuchan”. “El director no tiene carácter y no cumple lo que dice”.

Fuente: Bracho, Flores y Rubio, 2016

Estas expresiones encontradas evidencian la presencia de una problemática de la autoridad, su constitución, la identidad como crisis de apoyos simbólicos y normativos entre los sujetos, que conforman las relaciones educativas en el plantel. Emilio Tenti Fanfani respecto, establece que:

No hay comunicación y comprensión sin autoridad, entendida ésta como reconocimiento y aceptación. Si el que habla o escribe,

no tiene ante sus interlocutores ningún crédito, al contenido de su mensaje se lo lleva el viento.

La autoridad es un fenómeno relacional, surge y se desarrolla en una correlación, es decir, no existe como una propiedad de un individuo. En verdad, la autoridad es construcción permanente, que varía según los contextos y las épocas.

Pero ¿De dónde viene esta autoridad? ¿Por qué algunos tienen más credibilidad que otros? ¿Por qué mientras algunos maestros tienen el don de “hacer ver y hacer creer”, otros ni siquiera logran que los escuchen? (Fanfani Tenti, 2009:2)

También expresa que el reconocimiento y la credibilidad se caracterizan por tener dos fuentes, una personal y otra institucional, pero estos siempre se encuentran asociados a contextos socio-históricos y culturales, el autor dice lo siguiente:

La credibilidad tiene dos fuentes: una personal que depende de características particulares propias del individuo que se “activan” cuando son percibidas por otros sujetos determinados. Así, en ciertas culturas ser anciano es símbolo de autoridad; aunque solo, en determinadas circunstancias, algunos individuos están predispuestos a creer a los que son más viejos, ya que han vivido más, tienen más experiencia, “peinan canas”, etc. Sin embargo, se trata de una creencia y no de un hecho natural.

Hoy, que en algunas circunstancias “ser viejo” es un descrédito para algunos, quienes asocian la edad avanzada a la “obsolescencia”, “el atraso”, cuando no la pura y simple minusvalía intelectual. ¿Qué es lo que garantiza la autoridad del maestro de hoy, qué diferencia hay con respecto al pasado, digamos, al momento de su fundación como desarrollo de la escuela capitalista moderna?

En un principio los maestros tenían autoridad por una especie de “efecto de institución”. Se escuchaba y creía al maestro porque era miembro de una institución socialmente autorizada a enseñar, como la escuela republicana. El acto del nombramiento (en el cargo, en la cátedra) tenía esa consecuencia casi mágica: transformaba a una persona dotado de ciertas cualidades, en alguien digno de crédito. Por el sólo hecho de estar allí, con su nombramiento en el bolsillo, parado (o sentado) frente al grupo, el maestro gozaba

de un crédito, un respeto. La presencia, la audiencia, el respeto se daban por descontados; y aunque nunca faltaron los defectos de autoridad, los conflictos, los cuestionamientos de los alumnos, por lo general, la autoridad era un efecto casi automático de la ocupación de una postura en la institución escolar. Ésta tenía una autoridad delegada por la sociedad y el maestro era, tanto el depositario como ejecutor de la misma ante la sociedad, los padres de familia y los propios alumnos (Tenti Fanfani, 2009: 2).

5. Aspectos que afectan la educación y la formación de los estudiantes.

En las experiencias de las prácticas educativas desarrolladas en el nivel de Educación Media General en la U.E.N Víctor Capó y la comunidad del sector Nueva Cabimas en el periodo 2013-2015, pudimos observar también diferentes situaciones como:

a) La desvinculación de los habitantes de la comunidad hacia la institución, así mismo por parte de los estudiantes de la institución hacia la comunidad.

b) Vulnerabilidad en el sector en cuanto a inseguridad se refiere.

c) Carencia de compromiso por parte de los representantes y profesores, este último, se limita en muchos casos a conocer las necesidades de sus estudiantes mostrándose desmotivado en sus estudios y por ende, la falta de sentido de pertenencia hacia la institución.

d) La forma como se concibe la autoridad. Tanto por los docentes como por los estudiantes.

Estos aspectos fueron recogidos en entrevistas realizadas a diferentes actores tanto del liceo como integrantes de la comunidad aledaña, como en las siguientes:

El Sr. Norvis Blanco, 50 años de residente, ante la interrogante, ¿Qué opina usted sobre el problema de la inseguridad?, a lo que Respondió:

Da gracias a Dios que estamos nosotros aquí, sino ya te fueran quitado el teléfono, en la noche cada quien se sienta dentro de su casa, a veces si hay una botellita de Cacique que nos acompañe. No ahorita, ésta era la mejor calle en eso (calle Principal Nueva Cabimas), si era difícil que le quitaran algo a alguien, pero es que hora con esos coñitos que andan haciendo desastre andan

grupos, coñitos en bicicletas, y de aquí hay varios (señalando a su alrededor), en estos días agarraron a unos chamitos allá (señalando a la calle Unión donde se encuentra ubicado el liceo Víctor Capó) y le echaron una buena pela y bueno de aquellos lados si los logran agarrar, lo que pasa es que llegó la policía y se los quitó pero cuando tal, les dan duro.

En relación a los estudiantes nos encontramos con repuestas de este tipo:
Estudiantes del liceo Víctor Capó.

¿Cuáles son las deficiencias que ven a menudo en el liceo?

Bueno, lo que pasa todos los días, es la entrada de los muchachos que pasan al frente del liceo o cuando quieran fumar o inhalar droga se meten y hasta que no terminan o llega la policía no salen.

¿Qué hacen los directivos cuando entran estos muchachos?

Bueno, llaman a la policía pero no le hacen nada porque llegan cuatro horas más tarde o cuando llegan rápido ellos se salen por la cancha que está al lado de la institución”, (cancha que pertenece a la comunidad y no tiene cercado).

6. La comunidad y el liceo. Contexto (petrolero, multiculturalidad e interculturalidad)

Todos estos elementos han conllevado a que los estudiantes no se sientan identificados dentro de su contexto social (institución-comunidad), lo mismo sucede en el caso de los habitantes del sector donde se observa un proceso de multiculturalidad, transculturalidad y globalización, proceso que se vivió desde el momento que comenzó la explotación petrolera en la Costa Oriental del Lago. En el mes de julio de 1922 donde el municipio se encuentra en el auge con la mayor explotación petrolera del país comienzan a asentarse comunidades en distintos lugares del municipio Cabimas personas que llegaron de todas partes de Venezuela buscando una mejor vida y estabilidad económica.

Ya para el 2 de mayo de 1959 estaban conformados los sectores Tierra Negra, Campo Elías, Guabina, La Tierrita, La Montañita y El Cardonal, pero ese mismo año, con un torrencial aguacero y fuertes vientos fueron éstos los principales sectores afectados por las lluvias. Los habitantes afectados fueron reubicados en el campamento de damnificados conocido popularmente como “Las Barracas”. En Cabimas se constituye un Comité Pro Damnificados y es así como nace el sector Nueva Cabimas “De la Lluvia y el Viento”,

es así como lo llaman los habitantes del sector, obteniendo después de tantas luchas los servicios públicos, calles asfaltadas, canchas deportivas, casa de la cultura, ambulatorios, barrio adentro, escuelas y liceos.

Es entonces cuando hacemos referencia a la multiculturalidad, ya que en todas las comunidades existen saberes populares y estas los manifiestan de distintas maneras ya que nacen por la influencia de los factores históricos, las personas tienen rasgos físicos, cualidades, manifestaciones culturales, dialectos, por eso, cada una de estas categorías sirve para que la persona se reconozca y sea reconocida en su individualidad, como ejercicio del diálogo respetuoso intercultural. No basta con sólo ser miembro de un colectivo en común, se trata de reconocer las experiencias, los saberes sociales y las memorias históricas no sólo propias sino también del otro, pues “el diálogo intercultural se convierte en el eje central de los esfuerzos de socialización y de intercambio de saberes (Fornet-Betancourt, 2004).

Por lo tanto, a través de la memoria hegemónica crean desvinculación entre lo impuesto y la realidad de su cotidianidad, como lo denominó la propia comunidad “Nuestra Carga Histórica”, convirtiéndose en un problema de reconocimiento tanto de la institución hacia la comunidad y de la comunidad dentro del proceso histórico nacional.

La globalización no es otra cosa que una dinámica que nos inserta en la lógica del capitalismo neoliberal consumista a escala mundial, eso sí, de manera muy desigual y desventajosa para nuestros países dependientes. Esto que han denominado globalización o mundialización de la economía afecta todos los ámbitos del quehacer cotidiano de las sociedades. Se generan cambios alimenticios ya que se imponen pautas de consumo, de horario, se afecta el idioma, las comunicaciones y se insiste en el consumo desenfrenado. Por si fuera poco, jerarquiza mucho más las sociedades pues las divide entre quienes acceden al nuevo modelo y quienes no (Alarcón, 2004: 4).

El estudio de los saberes sociales, su difusión y su significado e interpretación, constituyen en la actualidad uno de los elementos más necesarios para enfrentar la globalización. El valor del pasado y el presente y los contextos donde se conservan los aspectos más específicos de nuestras comunidades, deben ser resaltados desde la praxis docente y a partir de eso, posibilitar la formación de conciencias.

Podría decirse que la los habitantes de esta localidad (Nueva Cabimas), como muchas de la ciudad de Cabimas, se caracteriza, por ser de orígenes regionales distintos a la zuliana. Estas gentes vinieron con sus usos sociales saberes, formas de hacer y convivir que se mezclaron, generando híbrides socioculturales, y homogeneizadas tanto por la culturas petroleras, como las impuesta desde los “massmedia”, como los sistemas educativos a lo largo de la historia reciente. Las relaciones entre comunidad y sociedad, Sociedad y Estado en este sentido se constituyen en relaciones de otredades, a veces negativas, otras quizás positivas, expresadas estas en la cotidianidad en discursos, actitudes entre los grupos entre las instituciones formales y las instituciones no formales. Mucho de la crisis de integración, conflictos se expresa en una especie de proyección de culpas, aspectos o elemento que expresa una crisis y/o conflicto de hegemonía en la construcción-negociación de la autoridad, relaciones de poder entre los actores-sujetos.

7. El Liceo y la comunidad: Miradas encontradas.

En nuestras prácticas desde 2013 al 2015, recogimos discursos encontrados, que mostraban alteridades negativas del personal docente y directivo del liceo en contra de la comunidad, y viceversa. A continuación algunas comparadas sobre la integración el compromiso y la responsabilidad según los actores.

El cuadro comparativo anterior presenta un conjunto de expresiones que connotan alteridades negativas entre los grupos, expresadas en oraciones y frases, puede verse una especie de proyección de culpas ante las problemáticas educativas, de salubridad y seguridad en la localidad en la que se encuentra el Liceo y la comunidad donde éste queda ubicado. Podrían expresarse esa otredades en:

Para la comunidad, el liceo está representado por las instalaciones, los docentes, los directivos, el personal administrativo y obrero. Por tanto, los responsables de todo cuanto acontece en el liceo (proceso educativo en general) y sus áreas aledañas, como en la cancha que pertenece a la comunidad. Pero que usan tanto los jóvenes tanto estudiantes del liceo como externos al liceo.

Para los docentes y directivos, la comunidad al negarse al participar en el proceso de formación y actividades del liceo, contribuyen al agravamiento de las situaciones de carencias, el desenvolvimiento del desarrollo armónico e integral de la formación y control de los jóvenes, de lo bueno y lo malo sucedido tanto en el liceo como en la comunidad. La violencia viene de afuera, la situación de inseguridad es un elemento externo que invade al Liceo.

Lo que piensan los profesores del liceo sobre la comunidad: (2013-2014)	Lo que piensan personas de la comunidad sobre el liceo y sus integrantes (2013-2015)
“Las personas de la comunidad no se interesan por participar en ningún tipo de actividades en el liceo” “Muchos representantes pertenecen a la comunidad y por vivir cerca nunca vienen, ni a retirar boletines” “Las personas que pertenecen al consejo comunal participan <i>a veces</i> en las actividades culturales del liceo” “Hay varias persona que viven por aquí cerca que venden droga y la policía no hace nada” “las personas de la comunidad no tienen sentido de pertenencia con el liceo, a pesar de que éste es quien le da vida a la comunidad”	“Ese liceo antes era bueno, ahorita no, que vah, hay mucha inseguridad para los muchachos” “Ya yo no tengo hijos estudiando ahí y si los tuviera no los inscribiera en ese liceo, porque los profesores no prestan atención a los estudiantes cuando los molestan de otras secciones, aparte de que no todas las cercas sirven y unos zagaletones se meten a fumar y consumir drogas por la cancha del mismo liceo y eso es un peligro” “No mija!, ese liceo no es seguro, hay mucha delincuencia alrededor y no hacen nada los profesores, ni el director, para que los muchachos no se salgan a la calle cuando están en clases” “Bueno, hay profesores que solo entran y salen, y no se preocupan por los estudiantes, si están aprendiendo, es decir, como llegan se van” “Yo mis hijos los tengo en otro liceo, porque me parece que la educación de ese liceo no es buena, antes si era muy buena”

Hacia unas primeras reflexiones

Estos aspectos mencionados de violencia simbólica y física, abulia y burocratismo educativo, la descontextualización de los programas, la ausencia de comunicación entre las diferentes partes (Comunidad-Liceo, Docentes-Estudiantes, Directivos-Docentes), la carencia de reconocimiento de los sujetos entre sí, que se viene evidenciando, poco a poco han afectado el proceso de formación y desarrollo intelectual de los estudiantes, momento en que se encuentra en una fase de descubrirse a sí mismos, comenzando un curso donde crean su propia identidad partiendo de sus saberes e incluso de sus necesidades. Pues, no se puede obviar la inteligencia propia del educando, Piaget, plantea que “el desarrollo intelectual de la persona adulta (adolescente) es un tipo de desarrollo intelectual abstracto y que el verdadero desarrollo de la lógica llega es en la etapa adulta del individuo” (Piaget, 1991: 14).

Contrario a esto, se puede decir, que desde las prácticas educativas se evidencia de esta manera; ya que el estudiante tiene sus propios conocimientos intelectuales que nace de los saberes sociales, a través de la dialogicidad, donde se da un intercambio de saberes, pero el docente no responde al contexto donde se debe generar dicho diálogo, por eso, el educando desconoce sus propios conocimientos. Sin embargo, el docente también es víctima de los mecanismos ya que él también vivió los procesos de la educación científica y no humana, ahora la función es crear conciencia, ser crítico para el fortalecimiento y crecimiento de las personas con el objetivo de visibilizar las identidades y saberes sociales de las diferentes culturas y localidades. Se busca que el ser reflexione y sea activo dentro de los procesos de crecimiento intelectual, capaces de responder ante la realidad que viva a esto, en la idea de Freire sobre el fomento de la conciencia crítica como fuente del saber (Freire, 2005).

Ante la descontextualización de los contenidos programáticos y su aplicación; el docente dentro de su praxis, debe accionar sobre dicha problemática, comenzando por investigar junto a los estudiantes el proceso histórico que hay en sus distintas comunidades, para darle la importancia que estas tienen dentro de la historia regional y por ende dentro de la historia nacional, con el fin de establecer un diálogo respetuoso y lograr la vinculación docente-estudiante, institución-comunidad.

Debemos tener claro que el proceso de comunicación entre los diferentes actores sociales que allí se encuentran presentes es sumamente importante, ya que es la base fundamental para que el estudiante pueda conocer sobre los

distintos saberes populares. Una cosa es hablar y otra es dialogar, es conocer otras experiencias, reflexionar sobre ellas para lograr una transformación verdadera, dialogar es crear conciencia. La comunicación no es sólo la acción de hablar, que exista un receptor, un emisor, un mensaje y un medio sino que lo que se quiera transmitir sea productivo y verdadero para el otro, que el mensaje sea interpretado para luego tener un accionar, que responda al contexto social de los diferentes actores que allí hagan vida.

Se debe buscar una mejor relación con el fin de trabajar por el bien común, buscando el beneficio de todos según sea su necesidad y así afianzar un sentido de pertenencia que se ha ido deteriorando, a partir de ello establecer una armonía para lograr entonces la articulación y un desarrollo socio-educativo. Según Freire (2005: 113) “Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay una verdadera educación”

Consideramos que toda acción docente debe tomar en cuenta las relaciones sociales y sus dimensiones de negociación y reconstrucción de identidades, al igual debe reconocer la interculturalidad como factor para la visibilización y socialización las memorias históricas y los saberes sociales y pueda ser protagonista dentro de los diferentes procesos de desarrollo y crecimiento de la Nación, en este sentido, el reconocimiento de la interculturalidad se convierte en una herramienta que le aporta trascendencia al hecho educativo. El docente, es la primera persona que debe entender el término y ponerlo en práctica, pues, como lo plantea Freire, “El educador no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (2005: 45).

Dentro de lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el Capítulo V, de los derechos sociales y de las familias sostiene lo siguiente:

Artículo 79°. “Los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de ser sujeto activos dentro de los procesos de desarrollo. El estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, creara oportunidades para estimular su tránsito productivo hacia la vida adulta y, en particular, para la capacitación y el acceso al primer empleo de conformidad con la ley”. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (1999).

Es decir, los jóvenes y las jóvenes tienen el derecho y el deber de investigar en pro de la unión, fortalecimiento y lograr el protagonismo que merecen

los pueblos para verse reflejados dentro de la identidad nacional, crear conciencia, trabajar para el desarrollo del país, reflexionar y ser críticos ante el contexto histórico en el que se encuentren.

Existe la necesidad de tejer puentes entre la diversidad de sujetos involucrados en esta relación, a la escuela se le ha sobre cargado, se le ha dado como responsabilidad que rebasa su capacidad de respuesta a diversidad de aspecto en la formación de los jóvenes. Las familias-representante, las comunidades, es necesario que tengan una responsabilidad más activa, con presencia en acciones concretas de formación y comunicación.

Es necesario construir mecanismo de negociación y trabajo compartido entre la diversidad de sujetos-actores, pues las estigmatizaciones entre estos se presentan como construcciones ideológicas que tiende a evadir la corresponsabilidad, que para el caso venezolano es una necesidad en la construcción de un nuevo orden ciudadano, participativo y protagónico.

La necesidad puntual, de la constitución de una estrategia de **dialogo-reconocimiento** de los otros(as), los sujetos involucrados, llamados agentes del proceso educativo (docentes, directivos, estudiantes, Familias-Representantes, integrantes de la comunidad, como de otros profesionales y hacedores) es vital aunado a las exigencias de demandas de mejores condiciones de trabajo. Esto pasa por:

- El Compromiso de los profesores, padres y representantes dentro del desarrollo intelectual de los estudiantes, con los estudiantes.
- Reconocimiento y estudio de saberes comunitarios, ancestrales y/o contemporáneos.
- Incorporar estos saberes en el proceso de formación de los estudiantes.
- Autorreconocimiento de la comunidad e institución educativa para la integración en pro del desarrollo intelectual de los estudiantes.
- Contextualización comunitaria en los diferentes contenidos programáticos.

Estamos seguras que quizás este punto de partida, sea uno primeros pasos, que necesitan de la constancia y la continuidad, la negociación entre los sujetos, las personas. Tenti Fanfani expresa:

Pero esto no quita que el equilibrio de poder entre el sujeto y las instituciones tienda modificarse en favor del primero. En esto

consiste todo el desarrollo y toda la amenaza del avance de la civilización contemporánea. Pero este proceso de subjetivización (extremadamente dispar por cierto) no quita la necesidad de la socialización primera. Ésta es siempre estratégica y no puede librarse a ningún espontaneísmo de las circunstancias. La historia no tiene leyes, pero si una sociedad quiere reproducirse como tal debe montar algún mecanismo institucional para controlar el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Por eso las instituciones educativas tienen futuro en toda sociedad que busca ahuyentar los fantasmas de la desintegración. En síntesis, las instituciones no tienen el poder que ejercieron en otras épocas, y los individuos (algunos más que otros, cabe recordarlo una vez más) son más libres y “autónomos” para participar en su propia construcción como sujetos. Por eso las cosas de la escuela son más complejas que antes. Pero éste es el mundo que nos toca vivir (Tenti Fanfani, 2009:4).

La escuela (el liceo) en este sentido:

- Necesita actualizarse en cogestión con las comunidades, las necesidades de desarrollo del país, en el marco del Plan de la Patria, la CRBV, si se quiere una sociedad más inclusiva en la cual toda y todas en el marco de una interculturalidad necesaria.
- La escuela sólo le es imposible emprender la tarea de las socializaciones y sociabilidades, pues se le demandan muchas tareas para la que nunca fue diseñada.
- Es necesario que el Estado Docente, redefina bien los espacios y los apoyos para la necesaria relación con las comunidades y las sociedades dentro de nuestra nación-patria. Es quizás la necesaria corresponsabilidad de los actores que redefinan hasta los tiempos de lo social educativo y lo social productivo. La escuela (el Estado que representa) está en la obligación junto a las sociedades comunidades de establecer las estrategias dialógicas entre lo local, lo nacional, lo latinoamericano y del caribe en la formación necesaria. Es “*el mandar obedeciendo*”, que debe irse construyendo rompiendo con el rentismo, el consumismo y el populismo.
- Una educación popular, pública de calidad, socio productiva, para la liberación y la emancipación desde los jóvenes y con los jóvenes. Es necesaria para esto, conocer la historia y la vida de los otros en

sus dimensiones locales, regionales nacionales y continentales de ser posible. Pues lo local se ha vuelto también influjo problemático de lo geopolítico.

- La diversidad de problemáticas entre ellas como la violencia dentro y fuera del plantel, pasa por el estudio serio y el concurso conjunto entre Estado-Liceo-Comunidad, de la gente que la padece y de la gente que está obligado y tiene el derecho a intervenir conjuntamente con las comunidades. Violencia, droga entre otros son problemáticas sociales, que evidentemente tocan a todos. Que afectan a la mayoría. Lo mismo sucede con las formas como los grupos de pandillas, bandas y mega bandas perjudican a la mayoría de los trabajadores y trabajadoras, a sus hijos e hijas. Tanto docentes como integrantes de la comunidad se ven perjudicados. Esta problemática también impide el proceso educativo en el marco de la CRBV.

Referencias

Bibliográficas

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.], (1999). Ediciones de la Presidencia de la República
- FORNET-BETANCOURT, R, (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt Sobre el Concepto de Interculturalidad*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)
- FREIRE, Paulo, (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- GROSFOGUEL, Ramón y MIGNOLO, Walter (2008). *Intervenciones decoloniales: Una Breve Introducción*. **Tabula Rasa**, N° 9, pp. 17-48.
- JARA, Oscar (2009). *Sistematización de Experiencias y las Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericano-Una Aproximación Histórica*. **Díálogo de Saberes**. N°3 septiembre-diciembre. Caracas pág. 118-129.
- JUNGMAN, Eva (2007). *Adolescencia, tutorías y escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- PÉREZ, Iraida (2008). *La investigación Acción*. Valencia (Venezuela): UC-FACES.

- PIAGET, Jean, (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona (España): Editorial Labor. S. A.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas.
- República Bolivariana de Venezuela (2013). Plan de la Patria, (2013-2019).
- Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (2008). Proyecto Licenciatura en Educación, Mención Ciencias Sociales.
- REYES JUÁREZ, Alejandro (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE**, ENERO-MARZO (2009), VOL. 14, NÚM. 40, PP. 147-174
- TENTI FANFANI, Emilio (2009). *La Seducción Pedagógica. Escribiendo*. N°14 Mayo-Agosto
- VARGAS ALFARO, ANA. (2002). *Identidad y Sentido de Pertenencia. Una mirada desde la Cotidianidad*. La Habana: Centro Prov. de Cultura Comunitaria.
- VÁSQUEZ, Belin. (2011). *Ciencia Universal, Memorias y Visibilidad de los Saberes Sociales*. **Cuadernos Latinoamericanos**. N°40-I, Julio-Diciembre.
- VÁSQUEZ, Belin, ROMERO, Rixio. (2011). *Memorias Históricas en Dialogicidad con los Saberes Sociales*. **Cuadernos Latinoamericanos**. N°40-I, Julio-Diciembre.

Electrónicas

- MEZA CASCANTE, Luis Gerardo (2013). *La teoría en la práctica educativa*. **El Repositorio del Instituto Tecnológico de Costa Rica**. / tomado de: <http://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/viewFile/1200/1107>.