



HAL
open science

El valor de la escuela

Francisco das Chagas Viera de Oliveira

► **To cite this version:**

Francisco das Chagas Viera de Oliveira. El valor de la escuela. Voces de la Educación , 2019. hal-02513722

HAL Id: hal-02513722

<https://hal.science/hal-02513722v1>

Submitted on 20 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

El valor de la escuela The value of the school

Francisco Oliveira¹

¹Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil, email: franciscochagaso@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0512-4446>

Resumen: Ante muchas significaciones que ha adoptado la escuela para cada persona, hemos encontrado la necesidad de aportar algunas reflexiones sobre el tema, apoyado en una mirada filosófica, con el fin de agrandar el debate sobre los valores de la escuela para profesores y alumnos, en especial. Este breve escrito pretende hacer un recorte acerca del valor que ha adoptado la figura del objeto “*escuela*” para profesores y alumnos. Nos referimos a la escuela, involucrando apenas a las instituciones de los niveles desde la enseñanza elemental hasta la secundaria, no incluyendo los institutos u otros niveles. El trabajo tiene como cimientos científicos aportaciones filosóficas de autores como Herbart, Wittgenstein, MacIntyre, Deleuze, Aristóteles, Dewey, Foucault, y orientaciones venidas de la lingüística de Saussure, que nos apoya en el entendimiento y manejo del lenguaje.

Palabras clave: escuela, valores, profesores, alumnos, valor de la escuela

Abstract: Given many meanings that the school has adopted for each person, we have found the need to provide some reflections on the subject, supported in a philosophical perspective, in order to enlarge the debate on the values of the school for teachers and students, especially. This brief paper aims to make a cut about the value that the figure of the object "school" has adopted for teachers and students. We refer to the school, involving only the institutions of the levels from elementary to secondary school, not including the institutes or other levels. The work has as scientific foundations philosophical contributions of authors like Herbart, Wittgenstein, MacIntyre, Deleuze, Aristotle, Dewey, Foucault, and orientations coming from the linguistics of Saussure, which supports us in the understanding and management of language.

Key words: school, values, teachers, students, value of the school

Recepción: 02 de enero de 2019

Aceptación: 16 de mayo de 2019



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El valor de la escuela

1. PRESENTACIÓN

El objetivo del texto consiste en hacer una exposición que se engendró a partir de una investigación bibliográfica sobre la mirada que profesores y alumnos han construido sobre los valores que la escuela posee para cada uno de ellos; sean valores morales, afectivos, económicos, sociales, altruistas, etc. Al inicio del escrito, nos encargamos de escarbar algunas teorías sobre el proceso mental que el ser humano emplea en el proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción de los valores de los bienes, objetos, en este caso particular, de la escuela.

En un primer momento, tratamos de ubicar el sentido que utilizamos en el trabajo para el término “valor”, como forma de mejor aclarar nuestros argumentos e inferencias. Luego, vimos ser importante traer al debate orientaciones que demuestran cómo los sujetos llegan a construir, desconstruir y reconstruir los valores de los objetos; desvelando desde una mirada filosófica y lingüística ese proceso de (re)construcción. Enseguida, partimos para enfrentar el tema central del trabajo, explorando el valor, o los valores, de la escuela, como también abordamos a continuación sobre las percepciones valorativas que tienen profesores y alumnos sobre la escuela.

De esa manera, lanzamos al debate educativo esa mirada sobre los valores de la escuela, tratando de refutar esa relación muy intensa que hay entre escuela, profesor y alumno, y proponiendo que se encuentre el equilibrio armónico entre estos elementos, puesto que de ellos depende el éxito de la enseñanza y del aprendizaje.

2. “VALOR”: UBICACIÓN DEL TÉRMINO

La literatura nos dice que, aunque el término “valor” haya venido del ámbito de las ciencias económicas, con sentido aplicado a algo que sea valioso o que se puede usar o cambiarlo, pero fue a partir de David Hume (1711-1776) y Nietzsche (1844-1900), ya entre la segunda mitad del siglo XVIII e inicios del XX, que se llevó a cabo el uso del término en la filosofía con una connotación axiológica.

Pero antes de eso, Aristóteles fijó que el valor de los bienes fue la premisa considerada primeramente en las relaciones de tenencia y de cambio de cosas y esa fue la condición que demandó muy posteriormente el uso de la moneda como instrumento para negociar los bienes. Desde luego, a partir de lo que dice Aristóteles, se comprende que esa actitud de valorar lo que se tiene y lo que se puede cambiar impulsa al individuo a determinar y a formular los valores, en sentido diverso, que cierta persona u objeto posee.

Desde los tiempos idos, problemas de tono axiológico estuvieron en el centro de interés de los filósofos. Es precisamente en este escenario que mueven el término “valor”, ya referido a la ética o la moral, ya referido a juicios de valor o a valores,

sencillamente. En nuestro trabajo, estaremos correlacionando el término al valor de los bienes, de los objetos, en este caso el de la escuela.

Al término “valor” imbricamos tanto las nociones de significación conceptual como las de cuño moral. Por esa razón, seguimos ajustado al pensamiento de Aristóteles, en detrimento al de Platón, ya que Aristóteles aborda en su obra temas relacionados a la moral y a las concepciones del valor que tienen los bienes, y también el hombre.

Para Aristóteles el propio valor ya es un bien. El filósofo demuestra que la formulación del valor nace de la consideración que el sujeto construye o de un bien o de un individuo; y entre estas consideraciones, además de las impresiones generales que los sujetos van a construir, están el miedo y la audacia.

el verdadero valor se manifiesta sólo cuando recae sobre cosas respecto de las que es lícito al hombre tener miedo y audacia; y entiendo por tales las cosas que la mayor parte o todos los hombres temen. El que permanece firme en tales situaciones es un hombre de valor. (Aristóteles, p. 38)

Aquí, enfrentaremos la palabra “valor” cargada de premisas que contemplan una virtud o unas virtudes. En efecto, ubicamos aquí que el sentido de valor está estructurado en torno a lo que un sujeto considera negativo o positivo, bueno o malo, justo o injusto, moral o amoral, correcto o incorrecto, honesto o deshonesto, etc. Las preguntas que nos motivan sobre eso es: ¿Cómo un sujeto formula los valores de las cosas, de los objetos, de los bienes? Y, de ahí, ¿qué valores tiene hoy la escuela para los sujetos? Considerando a estos sujetos como los profesores, alumnos, sociedad, etc.

La escuela representa un medio para el logro de un bien mayor que ella: el conocimiento. Dentro de la escuela tenemos el conocimiento como un objeto de cambio, es decir, el profesor cobra su sueldo por proporcionar conocimiento, el alumno a su vez invierte su tiempo para adquirir conocimiento. En esa relación el conocimiento será visto como el objeto de valor negociable y necesario para el logro de otros bienes de satisfacción personal o social.

Sobre la formulación de valor de los bienes, Aristóteles nos da un ejemplo tomado de Platón:

“El labrador – dice – produce trigo, el arquitecto construye la casa, el tejedor teje el vestido, el zapatero hace el calzado. El labrador da el trigo al arquitecto, y, a su vez, éste le da la casa; las mismas relaciones existen entre los demás ciudadanos que cambian lo que poseen con lo que poseen otros”. He aquí cómo se establece la proporción entre ellos. [...]

Pero el arquitecto daba a su obra un valor mayor que el zapatero, y era difícil que el zapatero pudiese cambiar su obra con la del arquitecto, puesto que no podía hacerse con una casa en lugar del

calzado. (Aristóteles, pp. 53-54)

Siguiendo la idea del ejemplo dado, nos preguntamos si podemos afirmar que la escuela de nuestros días posee el mismo valor para el alumno y para el profesor.

3. ¿CÓMO SE DICEN LAS COSAS?

De primero, es importante señalar que el término escuela está delimitado en este escrito para referirse a la institución que promueve la enseñanza regular desde los niveles iniciales hasta la enseñanza secundaria, dado que dicho término puede ser usado en otros contextos, con otros sentidos. No incluimos ninguna alusión a cursos de perfeccionamiento variados, a institutos o a la enseñanza universitaria. Desde luego, nuestro enfoque tiene mirada fija en aquellos niveles de enseñanza.

Según la Biblia, cuando Dios finalizó la creación del hombre, de los seres animales y vegetales y de todas las cosas que hay en la Tierra, llamó al hombre, Adán en el caso, para encargarle de dar nombre a los animales:

Entonces el Señor Dios modeló con arcilla del suelo a todos los animales de campo y a todos los pájaros del cielo, y los presentó al hombre para ver qué nombre les pondría. Porque cada ser viviente debía tener el nombre que le pusiera el hombre.

El hombre puso un nombre a todos los animales domésticos, a todas las aves del cielo y a todos los animales del campo. (Gén., 2:19-20)

Nos remontamos a la Biblia, aunque pueda no ser considerado un libro de contenido filosófico, y aunque fuera no sería el más antiguo escrito, para que podamos ver que esa necesidad de nombrar las cosas es una acción que data de un tiempo muy anterior a nuestra era contemporánea y tal vez la tarea más imposible no sería la de que se encargó Adán, sino la de encontrar los criterios que él siguió para nombrar los animales: ¿por qué la vaca es vaca?, ¿Por qué la serpiente es serpiente? Etc.

Y en ese sentido nos preguntamos: ¿qué es una escuela? Y, ¿por qué escuela es escuela? O ¿Las escuelas de hoy son escuelas?

El proceso de construcción de los valores de un objeto cumple ciertos requisitos. Asimismo, también el proceso de adquisición de valores por un objeto necesita soportar el transcurso y las pruebas del tiempo e, igualmente, debe cumplir sus requisitos.

Un estudio filológico de determinado término o proposición pasaría necesariamente por la criba de la lingüística, de la literatura, de la tradición, de la cultura y de las manifestaciones idiomáticas, enmarcado en un determinado tiempo y en un determinado espacio. De ese largo recorrido resultaría la construcción de los valores de cierto objeto. Sin embargo, ese mismo estudio filológico también se sujeta irremediabilmente a luz filosófica, como forma de pensar y repensar los problemas de la existencia de aquel determinado término, su verdad y sus amplios valores; sentidos que se

construyen mediante argumentos racionales, pero a partir de abstracciones tanto subjetivas como concretas.

En la misma senda de la construcción de los valores conceptuales de los objetos, la lingüística aporta importante contribución a partir de la teoría de la naturaleza del signo de Saussure. En su *Curso de Lingüística Geral*, F. de Saussure, nos presenta el concepto del signo lingüístico:

Os signos lingüísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis. (Saussure, p. 23, sic.)

Cuando Saussure habla del signo, él nos dice que ese signo une un concepto y una imagen acústica. De ahí que toda la significación del signo radica en el cerebro, afirma Saussure, y es concretamente a partir del cerebro que los sujetos crean los valores de los bienes, de la escuela, etc. Además, esa condición orienta las formas de cómo consideramos y tratamos la escuela.

Por lo tanto, de una manera más clara, Saussure viene a decirnos que el signo es, dicho de otro modo, la combinación del concepto (significado) y de la imagen acústica (significante). Es justamente en este sentido que nos encargamos de apreciar los valores que ha adoptado la escuela de nuestros días, porque el descompás existente entre lo que un sujeto y otro ve en relación al valor que juega el papel de la escuela afecta y daña directamente el proceso educativo de nuestros niños.

A nuestro parecer, el proceso de cómo llegamos a construir los valores, según la lingüística saussuriana obedece, irremediablemente, al mismo proceso de construcción del signo lingüístico. El valor de la escuela fue construido a partir de convenciones sociales de la lengua, dentro de un tiempo determinado. Es precisamente en ese punto que nos centramos, a fin de explorar básicamente la diferencia de valores que hoy tiene la escuela para el profesor y para el alumno.

Quando se fala do valor de uma palavra, pensa-se geralmente, e antes de tudo, na propriedade que tem de representar uma idéia, e nisso está, com efeito, um dos aspectos do valor lingüístico. (Saussure, pp. 132-133, sic.)

Saussure infiere que el valor de una palabra es intrínseco a la idea que representa. Bajo este aspecto es posible explicar cómo los términos adquieren significados para las personas. Por lo tanto, es factible que el objeto escuela tenga un valor diferente para una y otra persona.

Sin embargo, el valor de una palabra no se extingue y tampoco se completa en sí mismo. Un valor sin una lógica y un juicio moral no está del todo completo. Todo ello

concorre para que se construya la significación del objeto y se cuñen las verdades sobre dicho objeto.

Desde lo que nos orienta la filosofía de Wittgenstein, a partir del *Tractatus Logico-Philosophicus*, podemos empezar a entender, desde ese ángulo, que el valor que una persona construye, en este caso el valor de la escuela, parte del conocimiento de las propiedades externas e internas de los objetos:

Se conheço o objeto, também conheço tôdas as possibilidades de seu aparecer em estados de coisas (cada uma dessas possibilidades deve estar na natureza do objeto).

Não é possível posteriormente encontrar nova possibilidade.

Para conhecer um objeto não devo com efeito conhecer suas propriedades externas – mas tôdas as internas. (Wittgenstein, 1968, p. 56, sic.)

Hemos presentado que, según la lingüística, el sujeto crea los valores de un dado signo lingüístico a partir de la relación que establece entre significante y significado. En el mismo sentido, a partir de los argumentos filosóficos, también tenemos la comprensión de cómo una persona construye para sí los valores de los objetos. Wittgenstein (1968, pp. 65-66, 67) nos explica el proceso:

Se transformarmos uma parte constituinte de uma proposição numa variável, existe então uma classe de proposições constituída por todos os valôres da proposição variável assim resultante. Esta classe ainda depende em geral do que nós, segundo um ajuste arbitrário, chamamos partes da proposição. Se, no entanto, transformarmos todos aquêles signos, cujas denotações foram determinadas arbitrariamente, em variáveis, ainda continua a existir aquela classe. Esta, porém, não mais depende de qualquer ajuste, mas unicamente da natureza da proposição. [...]

A marca característica comum a dois objetos nunca pode indicar que os designamos com o mesmo signo, embora com diferentes modos de designação; porquanto o signo, sem dúvida, é arbitrário. Poderíamos, portanto, escolher dois signos diferentes, e onde permanecería o que é comum na designação?

Na linguagem Corrente amiúde acontece que a mesma palavra designa de modos diferentes — pertencendo, pois, a símbolos diferentes — ou ainda duas palavras, que designam de modos diferentes, são empregadas na proposição superficialmente da mesma maneira. (sic)

Lo que Wittgenstein dice de la proposición es que ella es la figuración de la realidad, es decir, que nosotros conocemos la situación que representa la figuración a partir

de lo que entendemos de la proposición y esa proposición se la construimos a partir de lo que conocemos de las propiedades internas de un objeto, diferentemente de una mera descripción que es construida a partir de las observaciones de las propiedades externas de un objeto. Esa forma de construir un valor no se disocia del proceso de construcción del signo lingüístico, tal como enseña Saussure.

La diferencia de como un sujeto y otro atribuye un valor a un objeto viene explicado por Wittgenstein. De ahí deriva el carácter arbitrario del signo, que los designamos y comprendemos de modos diferentes, aunque social y colectivamente posea un valor general único. Este es el caso del objeto “escuela”, que para el alumno puede representar un valor y tener otro para el profesor, ya que ambos conocen sus propiedades internas y, también, externas.

A pesar de que pueda haber otra ciencia que reclame la labor, pero la filosofía se ocupa de la tarea de aclarar estos claroscuros sobre el valor de la escuela, ya que uno de sus papeles es dejar claras las proposiciones, es aclarar y delimitar los pensamientos, conforme nos dice Wittgenstein. Superar este reto podría traducirse en mejor calidad educativa, porque cuando un sujeto conoce un objeto por cierto valor, seguramente va a tratarlo de una manera y a su manera, según lo comprenda; de la misma manera lo hará otro y otro sujeto; y eso perjudica la evolución armónica de un proceso de construcción. Imaginemos qué confusión absurda sería el ingeniero construir un edificio para funcionar una escuela para enanos discapacitados, pero durante toda la construcción, los albañiles y obreros tuvieran la nítida comprensión de que estuvieran construyendo un edificio para funcionar un albergue para extranjeros. Seguramente, la construcción demostrada en esa situación, hipotética pero no imposible de suceder, presentaría enormes problemas durante y después de finalizado el trabajo. Es por eso que los niños no pueden creer en una escuela que no sea la misma escuela de sus profesores y viceversa.

Se puede ver que tanto, Saussure como Wittgenstein están tratando de los valores del objeto desde el punto de vista del lenguaje, de la significación que los objetos tienen para los sujetos o de cómo los sujetos crean para sí el sentido de los objetos.

MacIntyre agrega al valor social del objeto, y también del ser, un valor moral. A ello se refiere a las verdades, negativas o positivas, y a las virtudes que posee o que se construye de un determinado objeto o sujeto. Y en ese contexto, a la creación de los valores de la escuela intervienen fuertes premisas tanto para uno como para otro sujeto. A ese respecto, las propiedades que uno considera bueno o malo, justo o injusto, virtuoso o no virtuoso, correcto o incorrecto, van a conllevar para definir qué valores tendrá un objeto para determinado individuo. Sometido al juicio del tiempo y del poder social, el valor que hoy tiene la escuela se confunde en las comprensiones individuales y hasta colectivas.

Supongamos que durante los siglos XVII y XVIII el significado e implicaciones de los términos clave usados en el lenguaje moral hubiera cambiado su carácter; podría darse el caso de que lo que en un momento dado fueron inferencias válidas de alguna premisa o conclusión moral ya no lo fueran para lo que parecía ser la misma

premisa factual o conclusión moral. Las que en cierto modo eran las mismas expresiones, las mismas sentencias, sustentarían ahora un significado diferente. Pero ¿tenemos alguna prueba de tal cambio de significado? Nos ayudará a responder el considerar otro tipo de ejemplo a contrario de la tesis «ninguna conclusión debe de premisas es». De premisas factuales tales como «este reloj es enormemente impreciso e irregular marcando el tiempo» y «este reloj es demasiado pesado para llevarlo encima con comodidad», la conclusión valorativa válida que se sigue es «éste es un mal reloj». De premisas factuales como «él consigue una cosecha mejor por acre que cualquier otro granjero del distrito», «tiene el programa más eficaz de mejora del suelo que se conoce» y «gana todos los primeros premios en las ferias de agricultura», la conclusión valorativa válida es «él es un buen granjero». (MacIntyre, 2004, p. 83)

Y, ¿si consideráramos que uno de los términos que tuvieron su significado modificado fue justamente el término “escuela”? Además de la propia sociedad, la escuela como institución coadyuvante formadora del ser es ambiente fecundo para que un sujeto pueda cuñar valores sobre sujetos, sobre acciones y sobre objetos. Si en el ejemplo puesto por MacIntyre, en el lugar del objeto “reloj” y del sujeto “granjero” considerásemos el objeto “escuela”, tendríamos allí en aquel proceso la construcción de un valor moral sobre la escuela. Eso, precisamente, avala la lectura que se hace de la realidad actual, en donde el valor que la escuela representa para algunos niños es que es buen lugar, pero para otros es pésimo.

Esa construcción de valores para la escuela va a perderse cuando uno y otro sujeto evalúa y considera en su valoración propiedades internas distintas de ese objeto. Eso gana fuerza cuando el sujeto tiene para sí premisas y creencias sobre el objeto considerado que sean inalterables, aunque a fuerza de argumentos contrarios muy plausibles.

MacIntyre ya trataba de los cambios que llegan a sufrir los conceptos y razonamientos morales y, asimismo, los juicios morales de los objetos y sujetos:

Pero no sólo ocurre que los conceptos y razonamientos morales cambien radicalmente de carácter en este momento de la historia, de forma que se convierten en antepasados inmediatos de las inciertas e interminables discusiones de nuestra propia cultura. Sucede que también los juicios morales cambian su importancia y significado. Dentro de la tradición aristotélica, llamar a x bueno (y x puede, entre otras cosas, ser una persona o un animal, una política, un estado de cosas) es decir que es la clase de x que escogería cualquiera que necesitara un x para el propósito que se busca característicamente en los x. Llamar bueno a un reloj es decir que es

la clase de reloj que escogería cualquiera que quisiera un reloj que midiera el tiempo con exactitud (y no para echárselo al gato, como si dijéramos). La presuposición que conlleva este uso de «bueno» es que cada tipo de sujeto que se pueda calificar apropiadamente de bueno o malo, incluidas las personas y las acciones, tiene de hecho algún propósito función específicos dados. Llamar bueno a algo es por lo tanto también formular un juicio factual. Llamar a una acción concreta justa correcta es decir lo que un hombre bueno haría en tal situación; la proposición también es factual. Dentro de esta tradición, las proposiciones morales y valorativas pueden ser designadas verdaderas o falsas exactamente de la misma manera que todas las demás proposiciones factuales lo son. Pero, una vez que desaparece de la moral noción de propósitos o funciones esencialmente humanas, comienza a parecer implausible tratar a los juicios morales como sentencias factuales. (Macintyre, 2004, p. 85-86)

Así, en la formulación del valor moral de un objeto, en nuestro caso el objeto es la escuela, las características de calidad y de justicia implícitas en el objeto son consideradas como elementos puntuales para tal acto. Tanto alumno como profesor va a construir valores morales de la escuela a partir de dichas características y, además, a partir de lo que experimentan en la escuela, de lo que les narró la sociedad en el curso de cierto tiempo y de lo que dice la tradición sobre ese objeto. Esa condición es inherente al proceso.

Una especie de desorden es encontrada en la forma de cómo los sujetos y agentes del proceso educativo formulan para sí el sentido de existencia de la escuela y el valor que se le asigna a ella. No arriesgaría a afirmar, pero ¿estarán estos sujetos y agentes padeciendo del síndrome de Alicia? Lo que parece, a la verdad, es que el mundo del sinsentido se arrojó a los valores lingüísticos y morales que hoy se tiene de muchas cosas y entre ellas está la escuela. Ante eso, lo que queda como propósito a los interlocutores (alumno y profesor, por ejemplo), un propósito estoico, es ajustar el caos, armonizar las arbitrariedades que existen en la construcción de los valores del signo escuela, ya que primordialmente es el lenguaje, el cómo se dice las cosas, que debe ser el medio para lograr dicha armonía.

No estamos totalmente convencidos, pero la realidad señala que las contrariedades, las paradojas, de valores sean necesarias para la construcción de un valor, ya sea para uno ya sea para otro sujeto. Puede que en ese juego haya un enriquecimiento de las ideas a formularse.

Deleuze (1994) plantea que son las paradojas del objeto que formarán el sentido de ese objeto. El autor afirma que:

El que esta teoría no pueda separarse de las paradojas se explica fácilmente: el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene

relaciones muy particulares con el sinsentido. El lugar privilegiado de Lewis Carroll se debe a que ha realizado el primer gran balance, la primera gran escenificación de las paradojas del sentido, unas veces recogiénolas, otras renovándolas, o inventándolas, o preparándolas. (Deleuze, 1994, p. 6)

La tarea de buscar, y más allá de eso, delimitar el valor de los objetos es importante porque es justamente en los objetos, en los seres, en las acciones, etc. que reside toda la comprensión humana de la relación del sujeto con el mundo material y abstracto exterior a su cerebro.

Los nombres en general no son apenas cosas que tienen un sentido; ellos también tienen un valor moral intrínseco. Y como nos dice Deleuze, las propiedades (o paradojas) que están atribuidas a los nombres cumplen que a veces son renovadas o reinventadas. Es eso que planteamos en este escrito y que sucede con el objeto “escuela”; un objeto cuyas paradojas están cada vez más acentuadas.

Deleuze usa la historia de Alicia para aclarar lo que plantea sobre la vida de los nombres:

Porque el nombre propio o singular está garantizado por la permanencia de un saber. Este saber se encarna en nombres generales que designan paradas y descansos, sustantivos y adjetivos, con los cuales el propio mantiene una relación constante. Así, el yo personal tiene necesidad de Dios y del mundo en general. Pero cuando los sustantivos y adjetivos comienzan a diluirse, cuando los nombres de parada y descanso son arrastrados por los verbos de puro devenir y se deslizan en el lenguaje de los acontecimientos, se pierde toda identidad para el yo, el mundo y Dios. Es la prueba del saber y de la recitación, en la que las palabras vienen de través, arrastradas al bies por los verbos, y que destituye a Alicia de su identidad. [...] La paradoja es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas. (Deleuze, 1994, p. 8)

Ante el hecho de la idea de Deleuze – de la que compartimos –, de que el nombre está garantizado por la permanencia de un saber, damos por sentado que las acciones y conductas de un yo, como sujeto social, hacia los objetos son medidas, pensadas y definidas a partir de qué valores este yo-sujeto construyó de los objetos. Y el saber que garantiza al nombre, según las ideas de MacIntyre, son formuladas a partir de las narraciones creadas sobre dicho nombre y de la tradición existente en cada época sobre él. De ahí que creemos que el saber, o saberes, que están contruidos para el nombre u objeto (escuela) debe ser muy bien explícito no apenas para el uno u otro sujeto, sino para todos

los que pueden estar involucrados en el contexto educativo. ¿Sería necesario que un profesor fuera a la escuela si no fuese para enseñar?, ¿debería ir un alumno a la escuela si fuese para hacer otra cosa menos someterse a la enseñanza?, ¿estarían de acuerdo padres y gobierno que la escuela normal enseñase apenas técnicas de violencia a los niños desde temprana edad? Pensando en posibles respuestas a estas interrogantes, vamos a ver que la escuela tiene un valor para estos sujetos; y más allá de un valor conceptual, tiene un valor moral.

Hemos comentado hasta el momento, entre otros aspectos, sobre el proceso de construcción de los valores de la escuela, en cuanto al saber o saberes que le están intrínsecos y enraizados. Una forma más o menos sutil de explicar superficialmente lo que abordamos (el ¿de qué estamos hablando en concreto?) está en la tesis que defendemos que gran parte del fracaso de la escuela en su fin socio-educativo-moral se debe al hecho de que, de un lado, profesores, coordinadores educativos, directivos y los organismos educativos están viendo una escuela que no es la misma escuela que ven los alumnos. Del otro lado, los valores que el alumno tiene para sí de la escuela no son los mismos valores que tienen la gente del otro lado. Obviamente la cantidad de sujetos que está en uno y en otro lado no es el cien por ciento, pero podemos considerar que es una gran cantidad, la que no nos cumple ahora precisarla.

¿Cómo se siente el alumno ante su profesor, ante la escuela, durante el proceso de aprendizaje y en contacto con la escuela? Pensando en esa pregunta, que más allá de ser una pregunta demuestra también la relación entre profesor *versus* escuela, alumno *versus* escuela y alumno *versus* profesor, vamos a tomar un ejemplo dado por Dewey:

Una piedra, cuando se la golpea, resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmentaría en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúa sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no se puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como cosa viva. (Dewey, 2004, p. 13)

Evidentemente, nuestro alumno o nuestro profesor no es y tampoco podría ser visto como una piedra. Pero, si los pusiéramos en el lugar de la piedra en el ejemplo dado por Dewey, vamos ver que su reacción ante los varios “golpes”¹ que recibe de y en la

¹ Es oportuno aclarar que tomamos la palabra golpe en un sentido multivariado que abarca desde el bullying o la violencia, traumas, hasta el aprendizaje de nuevos conocimientos, algo que el

escuela y de los sujetos de ella podría no ser diferente al comportamiento de la piedra. Sin embargo, una verdad la tenemos clara: todos estos golpes sobre el alumno, y también sobre el profesor, serán las premisas que protagonizarán el acto de construcción del valor de la escuela que ese sujeto tendrá de concreto. Este es un hecho indudable, porque en cada fase de la vida y del crecimiento personal son únicamente las experiencias vividas que operan positivamente en la construcción de la identidad del individuo; ya en otras fases, se suma la teoría al proceso.

Al considerar la importancia de esa relación escuela *versus* alumno y viceversa, con énfasis al diálogo armónico e inteligentemente educativo, no puede el ser superior (la escuela) – en teoría – obrar de forma desordenada o irresponsable de modo que cree perjuicios o traumas incurables al ser inferior (el alumno) – en teoría.

Se hace necesario, hoy en día, volver a repensar valores que durante años hemos considerado como obvios o no los hemos tratado con la importancia debida. Herbart (1983) nos estimula a pensar y repensar los valores que ya los tenemos contruidos. A depender del sujeto que actúa de esa manera, puede estimular a otros a tomar la misma actitud. Pero, no se debe olvidar que el fin último de esa acción es puramente el crecimiento humano individual y colectivo; y la escuela es la institución encargada de esa tarea, además de las de la instruir y educar.

Una de las reflexiones que trae Herbart es precisamente lo que consideramos el principio del entendimiento del fin último del papel del profesor. Él nos hace reflexionar para que repensemos, entre otros valores, sobre los que separan intrínsecamente educación de instrucción. Dice Herbart (1983, pp. 10-11, 13):

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque. En el fondo, importan tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven, por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. [...]

La educación por la instrucción considera como instrucción todo aquello que se presenta al alumno como objeto de estudio; comprende la disciplina a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden que por la represión inmediata de los defectos, lo cual suele denominarse con el nombre sobradamente pomposo de corrección de yerros.

alumno no esté de acuerdo o no acepte como una verdad, la propia escuela como realidad nueva, una conducta rara de su profesor y todo objeto o acción que intente acceder a él con la intención de modificarlo.

Podríamos decir que para Herbart, la escuela lleva consigo el significado de las acciones del docente ante el alumno; porque la figura del docente, tomado en sentido singular o plural, es una de las premisas que hace crear la representación significativa que adopta la escuela, como ya comentamos en dado momento antes.

A partir de lo que Herbart argumenta sobre lo que es educación e instrucción, y ya que en el entorno y en la esencia de estos dos términos radica la escuela, el autor nos anticipa las ideas de cómo la filosofía, la ciencia que busca el sentido de las cosas, nos proyecta a comprender cuáles son valores que tenemos que construir de la escuela.

Vale la pena subrayar que desde la motivación que nos rodeó la formulación de este apartado y asimismo de todo nuestro escrito, preferimos tratar esencialmente del valor o de los valores de la escuela y no sencillamente del concepto o de los conceptos en sí mismo. Eso se justifica porque cuando tratamos de valores y no de conceptos, nos ponemos en un escalón más alto en el acto de comprensión del sentido de las cosas, ya que el valor de dado objeto, persona o acción suporta en sí también un concepto.

4. EL VALOR DE LA ESCUELA

En definitiva, en términos conceptuales alumno y profesor no son oponentes, pero se sabe que la batalla cotidiana en el ambiente escolar entre estos dos sujetos es muy intensa. Este ambiente es escenario de acciones continuas de intento de (re)construcción de saberes, de aceptación del individuo, de rompimientos y cambios de paradigmas, conceptos y valores, de promoción de aprendizajes, del compartir de experiencias, etc. Todo ello demanda un discurso productivo y constructivo.

Una de las primeras conductas de la escuela ante el alumno sería que esta se identificase a él como escuela, tal vez según la concepción herbartiana, porque una escuela que no actúa y no se parece a una escuela no educa a nadie, y si llega a educar por cierto será una educación incipiente y muy distante de la que promete el objetivo educativo. Este precepto es la premisa cabal que el alumno contará para formular sus valores sobre el objeto “escuela”.

A continuación, presentamos dos imágenes de escuelas reales, ubicadas en el Brasil, a fin de que podamos observar y, luego, reflexionar sobre qué clase de valores construirá el alumno sobre la escuela, cuando tiene el contacto inicial y cuando estudia en una escuela como las demostradas adelante. Entre otras preguntas, podremos indagarnos: ¿qué valor social y moral tiene para el alumno la escuela desde su temprana edad?, ¿qué motivación tiene para estudiar y continuar estudiando?, ¿qué sentido tiene y tendrá el estudio para él?, ¿qué es lo que él ve de provechoso en la escuela y con ir a la escuela? Puede parecer algo de menos, pero muchas veces echamos la culpa al alumno o a su familia o a su condición social por la deserción, por la violencia, por la repitencia, por los traumas conductuales, por la inercia comportamental, por el desánimo, por las bajas calificaciones, por la baja calidad del aprendizaje, y dejamos de ver que tal vez la escuela, en un sentido

totalizador, sea la gran responsable por todos estos y otros problemas, porque el alumno llega a la escuela como si fuera un trozo de barro y esta será la encargada de trabajarlo, ajustarlo, moldearlo, y construir el “jarro” perfecto y acabado. Añádase la figura del profesor a todo este contexto y a la reflexión, al que la escuela puede tener valores multivariados.

Muchas veces, un error de un médico, de un mecánico, de un albañil, de un abogado es muy notado y, también, no aceptado y penalizado en muchas situaciones. Pero... ¿Y el error de la escuela o del profesor en la educación del niño?

Pero veamos las figuras:

Figura 1²



Cerca de 40 crianças estudam em escola de taipa em Miguel Alves (Foto: Flaviane Tajra/Arquivo Pessoal)

Figura 2³



Evidentemente, tanto el alumno como el profesor no construye para sí los valores de la escuela apenas a partir de lo que se presenta ante sus ojos, es decir, a partir de lo exterior, pero también a partir de las propiedades internas y de las acciones de la escuela, del propio papel de profesor y de las conductas de los alumnos y, además, a partir de lo que la narración social y la tradición informó a estos sujetos sobre el proceso educativo y sobre la escuela.

Siguiendo la teoría del signo lingüístico de Saussure, tanto el profesor como el alumno van a construir los valores de la escuela a partir de las propiedades que el medio social les va a proveerles. Además de eso, será agregado a la escuela los valores morales que ella deba representar para uno y otro sujeto, en donde la significación de lo justo/injusto, del tener o no virtud, de lo bueno/malo, honesto/deshonesto,

² La figura es de la *Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição*, de enseñanza primaria, con más 14 años de actuación, ubicada en el área rural del municipio *Miguel Alves*, de la provincia de Piauí – Brasil. (GLOBO G1. *Internauta denuncia más condições em escola improvisada de taipa no PI*. 10/03/2015. Recuperado de: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/03/internauta-denuncia-condicoes-precarias-em-escola-de-taipa-no-piaui.html>. El 13 jul 2016.)

³ Esta figura es de la *Escola Tomé Francisco da Silva*, de enseñanza primaria y secundaria, ubicada en el municipio *Quixaba*, Pernambuco – Brasil. (ESCOLA TOMÉ FRANCISCO DA SILVA. *Escola organizada para início do ano letivo*. 10/02/2014. Recuperado de: <http://etfslagoa.blogspot.com.br/2014/02/escola-organizada-para-inicio-do-ano.html>. El 13/07/2016.)

correcto/incorrecto, la tolerancia/intolerancia, tener o no respeto, tener o no ciudadanía, etc. serán elegidos en el momento de la construcción o reconstrucción de dichos valores.

Según su etimología, el Diccionario de la Lengua Española define conceptualmente el término *escuela* como:

Del lat. *schola*, y este del gr. σχολή *scholḗ*; propiamente 'ocio', 'tiempo libre'.

1. f. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
2. f. Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción.
3. f. Enseñanza que se da o que se adquiere.
4. f. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
5. f. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
6. f. Doctrina, principios y sistema de un autor o conjunto de autores.
7. f. Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte, etc.
8. f. En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región. Escuela manierista. Escuela holandesa.
9. f. Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia. La escuela de la desgracia. La escuela del mundo.
10. f. pl. Sitio donde estaban los estudios generales.

La definición diccionarizada del término va hacia múltiples direcciones. Sin embargo, es conveniente y oportuno reiterar que en el entorno de todo nuestro escrito hemos delimitado la escuela como el “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”. (cfe. Diccionario) En dados momentos de nuestro texto nos referimos tanto al término educación como instrucción como los papeles fundamentales de la escuela en la vida del individuo. No queremos, obviamente, alzar un debate conceptual sobre ambos los términos, no queremos plasmar la idea de que la escuela debe enseñar y la familia debe educar, pero importa decir que la escuela cumple un papel primordial en la práctica tanto de la instrucción como de la educación del ser humano.

Mucho se discute si la escuela tiene el deber de propiciar al alumno la adquisición, perfeccionamiento o construcción de valores morales. Nosotros estamos del lado que defiende que la escuela, aunque no deba decir al alumno qué es bueno o malo, moral o amoral, justo o injusto, correcto o incorrecto, honesto o deshonesto, etc., pero es su papel dar las condiciones y la instrucción necesaria para que el propio alumno construya para sí estos valores sobre determinado objeto, sujeto o acción. Ahí en esta tarea tendremos una escuela que instruye y que educa.

Ya que la escuela educa e instruye, ella está para la evolución de la sociedad y de la humanidad como el mayor problema y la mejor solución. Diríamos, pues, por tal razón, que los valores que, primeramente, la escuela tiene de sí misma, deben estar muy bien planteados y muy claros para los sujetos ligados a ella, como forma de facilitar a estos sujetos la construcción de su valor que tendrá la escuela.

5. LA ESCUELA PARA EL PROFESOR Y PARA EL ALUMNO

Conforme nos hemos referido más atrás, Wittgenstein (1968, p. 56) afirma que llegamos a conocer cierto objeto a partir de sus posibilidades externas e internas. Hemos comprendido que es desde estas perspectivas que el profesor y el alumno conocen la escuela y, partir de ahí, de conociendo esas posibilidades, formulan sus valores.

En cuanto al profesor, lo consideramos una persona adulta, que ya cumplió todos sus estudios de primaria, de secundaria, universitaria, tal vez postgrado y otros cursos de perfeccionamiento, además de tener una amplia experimentación de contacto con el ambiente escolar, con la pedagogía de la enseñanza. En definitiva, es el sujeto que lleva consigo toda una carga significativa y una carga valorativa de lo que es escuela. Él conoce las condiciones y características internas y externas de la escuela, además de saber de las percepciones de otras personas (gobierno, familia, alumnos, sociedad, etc.).

En el proceso de formulación o de reformulación de los valores que el profesor construye de la escuela, coadyuvan las motivaciones que le impulsaron a encargarse de tan noble tarea. Sin embargo, descubrir cuál fue la primera motivación que tuvo un sujeto a tornarse un profesor, podría ser como descubrir si fue la gallina o el huevo que nació primero. ¿Esa primera motivación sería el amor a la profesión, sería la capacidad altruista, sería la compensación económica, la necesidad del Estado? Etc. Es decir, ¿por qué ser un profesor, ya que el oficio demanda tanto trabajo y dedicación? La verdad es que sobran cantidades de profesores que eligieron la docencia por alguna de estas o de todas estas y otras motivaciones.

Sin embargo, defendemos que no se debe poner la docencia como un oficio de excepción. Más bien, cabe perfectamente la comparación con otras profesiones tan nobles como esa, en las que las motivaciones por seguirlas son iguales o mayores que aquellas de exige la docencia. Asimismo, consideramos también que tampoco es justo poner la docencia como una profesión inferior a cualquiera, ya que casi todas son importantes para el progreso humano y social.

El periódico argentino La Nación, en su edición del 20 de abril de 2014, trajo una noticia con el siguiente título: *Ser docente hoy*. El reportaje trae informaciones que reflejan un poco de esa problemática macro del ámbito educativo. Pero, aquí queremos señalar el punto de vista de dos profesionales que el reportaje menciona, respecto a la motivación que induce a una persona a optar por el magisterio a la hora de elegir una profesión.

"Eligen el camino de la docencia por varios motivos -explica Elena Duro, especialista en educación de Unicef-. Por un lado se

encuentran las inclinaciones de los jóvenes hacia temas específicos unidos al deseo de enseñar y, por otro, está el hecho de estudiar una carrera que suele garantizar una salida laboral con estabilidad. Otras razones constatadas son los niveles de exigibilidad de la carrera docente; hay quienes intentan en un primer momento carreras *más difíciles* y ante experiencias de fracaso universitario se vuelcan a la docencia."

Para Sandra Ziegler, doctora en Ciencias Sociales e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, de Flacso: "Hay diferentes elementos que confluyen en este incremento matricular, entre los que podría mencionar: el mayor acceso de alumnos a la escuela secundaria (y su finalización) presiona luego sobre el ingreso a carreras de nivel superior. Además, en muchas localidades del país la docencia es una alternativa disponible frente a las carreras universitarias que exigen traslados y muchas erogaciones económicas para las familias; por otra parte, para los jóvenes que son la primera generación de sus familias que accede a estudios superiores, la docencia es una opción prestigiada y un canal de ascenso social respecto de su medio de origen; la recuperación relativa del salario docente de los últimos años la torna una carrera relativamente interesante teniendo en cuenta además que se trata de un trabajo que goza de ciertas condiciones de estabilidad, por estas razones el trabajo docente resulta una alternativa vigente que despierta interés". (Scherer, 2014)

De ambos los comentarios, se señala que el deseo de enseñar, la búsqueda por una estabilidad laboral, experiencias de fracasos en otras carreras, ascenso social y la compensación económica son algunas de las motivaciones constatadas que impulsan a los individuos a tornarse un profesor. A nuestro parecer esto está perfectamente bien, porque no compartimos de la idea de que uno elija la profesión apenas y únicamente por el amor a la causa, porque eso es una hipocresía. El amor debe ser por la realización de un trabajo de forma eficiente. Pero, igualmente no compartimos de la conducta de aquel que fracase en otra carrera se torne un profesor, porque la frustración crea obstáculos, trabas y traumas al desempeño laboral. Por lo tanto, para ser un buen docente hay que haber querido serlo, no tornarse uno por falta de opción, porque eso implicará qué clase de valor tendrá el profesional por la escuela y eso, consecuentemente, afectará su desempeño y el desarrollo de los que de él dependerán.

El que la escuela hoy pasa por una tremenda crisis de identidad, eso ya lo sabemos y este es un tema que ocupa el interés de los debates más distintos y de los más altos foros educativos. Pero se ve que algunos de los mejores productos de la escuela,

algunos muy bien premiados, parten de acciones innovadoras de sus profesores en conjunto con sus alumnos; es ahí donde está el punto central del trabajo perfecto.

El logro de una acción educativa exitosa trae por detrás de sí y en su esencia varios indicadores, de entre estos mencionamos: 1) que profesor y alumnos tuvieron armonía en los valores que cada uno tuvieron de la escuela; 2) que el planeamiento de las actividades fue muy bien elaborado; 3) que la ejecución siguió lo que fue planeado; 4) que la presentación fue objetiva, clara y eficiente; 5) que los objetivos diseñados fueron superados. Ante ello, lo más importante de todo el trabajo fue que todos consideraron el papel educativo y formador de la escuela y estuvieron de acuerdo en los valores de lo que es bueno, virtuoso, correcto, innovador, etc. en cuanto al papel de escuela. La tarea jamás sería exitosa si profesores y alumnos tuviesen formulados en sus concepciones valores diferentes de la escuela. Por lo tanto, creemos que encontrar el camino en que profesores y alumnos tengan, en cierta medida, valores acordes y proporcionales sobre la escuela sería la solución para muchos de los problemas que enfrenta esa institución.

Tanto profesor como alumno, y podemos incluir desde aquí también la familia, ven la importancia de que vale la pena cambiar bienes de su vida, de su pertenencia individual, a favor de un bien mayor, de mejor y mayor valor, que la escuela puede proporcionarles. Eso apenas es posible porque algún valor positivo asignan a la escuela; un valor económico, un valor moral, un valor social, un valor afectivo, un valor de alguna naturaleza.

Explicando la formación del valor, Foucault señala:

por que há coizas que os homens buscam trocar, por que umas valem mais que outras, por que algumas, que são inúteis, têm um valor elevado, enquanto outras, indispensáveis, têm valor nulo? Já não se trata, pois, de saber segundo qual mecanismo as riquezas podem se representar entre si (e mediante essa riqueza universalmente representativa que é o metal precioso), mas por que os objetos do desejo e da necessidade hão de ser representados, como se estabelece o valor de uma coisa e por que se pode afirmar que ela vale tanto ou tanto. (Foucault, 2000, p. 263)

El profesor Foucault asienta con propiedad el valor o el desvalor de los bienes en la relación de cambio. Pone de relieve que las personas solamente cambian un bien por otro porque primero atribuyen valor a lo que poseen y, segundo, atribuyen cierto valor, en cierta medida proporcional, a los bienes que el otro puede proporcionarles. En el entorno de este escenario está la escuela. Entonces, es oportuno decir que las personas van y quedan en la escuela, promocionando una relación de cambio entre lo que tienen y lo que la escuela puede darles, porque ven valor en la escuela. Hay quien diga que eso es obvio. Pero queda la reflexión: si es obvio, ¿por qué ya no se solucionaron grandes retos que la educación intenta superar?, ¿por qué todavía hay tantos problemas en la escuela o, más bien, en el trabajo que esta se desempeña?

Ese proceso de formulación de valores, en realidad es una acción continua de construir, desconstruir y reconstruir tanto para alumnos como para profesores. Cada experiencia y cada día vivido por estos sujetos, en y por la escuela, se agrega, se pierde y se reformula algún valor.

Respecto a esa relación simbiótica entre escuela, profesor y alumno, una indagación queda en relieve: ¿según los valores que posee un profesor sobre la escuela, el proceso de aprendizaje y de construcción de valores de los alumnos pueden ser afectados?

Refiriéndose a Brasil, tenemos un trabajo de la Unesco, intitulado *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* (UNESCO, 2004), que, de entre una serie de temas relevantes sobre la educación, aborda uno que trata sobre las percepciones de los profesores sobre situaciones vividas en su cotidiano, en su trabajo y fuera de él.

En la tabla que hemos recogido de la investigación realizada por la Unesco, se demuestran las percepciones de los profesores brasileños respecto a la finalidad de la educación que, dicho de otro modo, se confunde con la de la escuela:

Finalidades a serem alcançadas pela educação	Opiniões		Total
	Mais importantes	Menos importantes	
Criar hábitos de comportamento	3,9	27,9	15,9
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico	60,5	3,0	31,8
Formar cidadãos conscientes	72,2	0,9	36,6
Formar para o trabalho	8,3	21,5	14,9
Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos da sociedade	13,0	19,9	16,5
Proporcionar conhecimentos básicos	8,9	21,4	15,2
Selecionar os indivíduos mais capacitados	2,6	66,1	34,4
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes	16,7	10,3	13,5
Transmitir valores morais	10,8	13,1	12,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.

Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, quais são as finalidades mais importantes a serem alcançadas pela educação? E as menos importantes?*

(1) Dados expandidos.

El resultado de la encuesta demostró que las dos finalidades consideradas más importantes de la educación es formar ciudadanos conscientes (72,2%) y desarrollar la creatividad y el espíritu crítico (60,5%). Un dato que es muy preocupante observado por Unesco, se refiere a la pregunta sobre la importancia o no de transmitir valores morales, que la mayoría de los profesores asignó como menos importante (13,1%).

La escuela, la sociedad y la familia ejercen sobre el niño, sobre el sujeto, una acción de autoridad, capaz de moldearlo y de proveerle de valores para actuar en sociedad. Consecuentemente, este sujeto actuará conforme la percepción que haya formado de los valores morales que le hayan dado aquellas instituciones. Por lo tanto, se pregunta: ¿Es posible formar un ciudadano consciente o desarrollar su espíritu crítico sin que se le transmitan concepciones de valores morales, sin que le proporcione los insumos necesarios para diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto?

Cuando pensamos en los valores de la escuela, antes que todo hay que asentar que sus valores están imbricados con los valores que se atribuye al profesor y viceversa. La sociedad, las instituciones oficiales, los mercados, la economía y toda rama del conocimiento ponen en estos dos elementos (escuela y profesor) la responsabilidad y la esperanza por la evolución y renovación de las sociedades, del ser humano, hacia un mundo mejor; y ejercen una presión atroz por el logro de esa realidad idealizada; nos preguntamos si eso es posible de ser alcanzado, mientras no se logre un equilibrio entre los valores que el profesor, el alumno y la sociedad han construido de la escuela.

Si seguimos bajo la óptica aristotélica, vamos a entender que tanto para el profesor como para el alumno la escuela es un bien. Pero nosotros los sujetos solamente atribuimos valor a un bien si tenemos sobre él una percepción de que este bien nos pertenezca, de lo contrario no se construye un valor propio e individual sobre dicho bien. Esa es una premisa *sine qua non* para formular valores. Desde esa perspectiva deriva la forma como el profesor hace su trabajo y se comporta en su profesión, como también la forma del alumno valorar la escuela, luchar por ella, permanecer en ella, seguir sus modelos, respetarla, considerarla un buen camino, etc.

Para que podamos ver que a lo largo de mucho tiempo las percepciones de los profesores hacia la escuela han estado, en muchos intervalos, o en la contramano de las percepciones de los alumnos o en el mismo carril de valores, mencionamos un trabajo realizado por Hernández, que trae un “análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá”. Estas percepciones nos revelan qué valores los alumnos han construido de la escuela:

Alguien puede decir que está perdiendo el tiempo estudiando [...] si me pongo a trabajar entonces ya voy a conseguir dinero de una, pero uno con el estudio puedo ir progresando, puede que comience desde muy abajo, o no importa de dónde comience, pero entonces ... si ya tiene las bases del estudio puede llegar un poco más lejos; pero uno que dejó de estudiar, se quedó estancado y pues ahí va a seguir toda la vida, por más ganas que tenga de salir adelante ahí va a seguir (Gabriel, 10°).

El estudio es lo primordial para nuestra vida debido a que es nuestra base para tener un excelente futuro. El estudio nos ayuda a socializarnos, a culturizarnos, a encontrar nuevos caminos, por eso

es importante, porque es nuestro primer gran paso por escalar en una montaña gigante, que es la vida (Carmen, 11°).

Si tengo la oportunidad y el tiempo para hacerlo (estudiar) sería muy ilógico no hacerlo, además la sociedad pide cada vez más personas con un grado de educación decente para hacer trabajos muy simples y un nivel muy superior para profesiones complejas (Carlos, 11°).

Pues estudiar entonces es como un proceso, digamos obligatorio, para entrar a una universidad o algo así, algunos no quieren estar acá, pero sí quieren estar en una universidad y para estar allá hay que pasar por aquí; o algunos quieren ganar plata, pero si ni siquiera tienen la posibilidad de hacer el bachillerato pues, es como difícil; venir al colegio es como un paso del proceso (Wilson, 11°).

Pues es que hay una leve diferencia que no debería existir entre los colegios privados y los distritales [públicos], no sólo en horarios; no enseñan lo mismo, y digamos antes se tenía el problema de las huelgas, que duraban uno o más meses sin ir a clase y eso es algo que no beneficia a los estudiantes (Hugo, 11°).

Yo no quería estudiar en un [colegio] distrital, estudiaría pero por la mañana, y pues, es que no sé, la experiencia de unos amigos que estudiaban por la tarde [...] por la tarde se ven las pandillas o la marihuana y los de la noche [...] también se ve eso (Luis, 10°).

La última semana [de vacaciones] como que ya no se sabe qué hacer, precisamente porque uno ya está acostumbrado como a ese ritmo de vida del colegio, o si no, cada uno empieza a descubrir vicios, fumar, tomar, jugar billar, jugar maquinitas, hay infinidad de vicios, que se pueden ir descubriendo en esos momentos (Rosario, 10°).

Creo que la mayoría de personas que dejan de estudiar es porque de pronto ven reflejada su vida en la vida de otra persona que conocen, entonces ellos dicen: No, un taxista digamos, entonces si usted ve que el taxista ya tiene su casa y su familia, y que usted está estudiando y que no se ve con la proyección para su futuro, pues usted dice: no, pues me pongo a trabajar, luego me compro mi taxi, igual que mi vecino, o sea, no progresan (Alberto, 10°). (Hernández, 2010)

El testimonio de estos jóvenes no es singular, más bien representa el habla de todo estudiante; y la esencia de sus comentarios corroboran algunas inferencias que

hemos puesto hasta el momento en este escrito. Como por ejemplo que la escuela, para estos sujetos tienen un valor económico, un valor social, un valor moral, etc.

Ellos ven la escuela y la escuela los ven. Pero, ¿ven cada uno los verdaderos valores del otro, el valor que cada uno quiere que sea visto? Lo que hemos, de hecho, intentado demostrar hasta el momento es que se necesitan ajustes en ese proceso de cambio de bienes con la escuela; y la escuela es la que debe encargarse de esa tarea, utilizando todos sus recursos, principalmente el humano.

7. CONCLUSIONES

Hemos planteado que tomamos el término “valor” en nuestro trabajo con una significación referida tanto a las nociones de sentido conceptual como las de cuño moral, en una aproximación al sentido del término usado por Aristóteles. A partir de la concepción del término por tales sentidos, centramos el enfoque del trabajo ante la inquietud motivada por estas preguntas: ¿Cómo un sujeto formula los valores de las cosas, de los objetos, de los bienes? Y, de ahí, ¿qué valores tiene hoy la escuela para los sujetos?

La tradición social nos dice que la escuela representa un medio para el logro de un bien mayor que ella: el conocimiento. Esa condición es el motor de la acción educativa e instructiva, que constituye el fin último del papel de la escuela.

Pero también, los abordajes que hemos hecho nos han demostrado que los sujetos (profesor y alumno, en específico) atribuyen a la escuela, a razón de lo que ella puede proporcionarles, la condición de que ella es un bien que agrega mucho valor. Desde esa consideración, los sujetos, cuando crean por la escuela una relación de pertenencia, construyen sobre ella un alto grado de valor positivo; y este valor positivo construido puede y debe ser utilizado en pro del éxito de toda la acción educativa.

Hemos partido de la hipótesis inicial de que la escuela no tiene los mismos valores para alumnos y profesores, de la misma manera que la casa no tiene los mismos valores para el labrador, el arquitecto y el zapatero en el ejemplo de Platón (ver p. 5). Es decir, el que siente el poder de pertenencia sobre el bien atribuye un valor positivo diferente, individualizado, sobre ese bien. Ante esa situación, inferimos que el proceso educativo en general adolece de calidad, cuando existe ese desajuste de valores que tienen alumnos y profesores sobre la escuela; con eso no queremos decir, literalmente, también que la escuela debe ser para el alumno lo que es para un profesor sino que ambos puedan tener sobre ella, primeramente esa percepción de pertenencia.

Cuando abordamos en el apartado 3 (*¿Cómo se dicen las cosas?*), la necesidad del hombre para nombrar las cosas, hemos tenido la intención de dejar plasmado que apenas nombramos las cosas que conocemos, pero no de forma superficial, sino a partir de sus caracteres internos y externos, y en eso juega importante papel las experiencias que se tiene con las cosas, con los bienes. El valor que los sujetos van a construir de la escuela será formulado bajo ese precepto.

Esa capacidad inherente al hombre de nombrar las cosas pasa siempre por la criba de la filosofía, ya que esta es la ciencia que estudia, entre una variada gama de objetos,

la verdad, la existencia y los valores de las cosas, como también pasa por la criba de la lingüística, dado que esta se ocupa del lenguaje, de la forma de usar las palabras.

Wittgenstein, Herbart, Saussure, Deleuze, MacIntyre, Foucault y Dewey nos aportaron los argumentos necesarios para que llegáramos a concluir que, en concreto, el proceso de formación de valores por el sujeto cumple ciertos requisitos muy importantes para tal fin. Además, desde ahí se observa que alumnos y profesores consideran premisas muy dispares a la hora de la formulación de sus valores sobre la escuela. En muchos momentos, van a contramano del otro.

De nuestras apreciaciones, consideramos que la educación, la escuela, por más que esté sufriendo diuturnamente toda la presión social, familiar, mercadológica, etc. para cumplir con niveles de excelencia su papel y también el papel de otras instituciones como el gobierno y la familia, continúa siendo, como ya dijimos, el más grande problema social y la mejor solución para el progreso humano.

Por aquí nos detenemos, satisfechos por el tema abordado y por la forma como lo hemos expuesto, aunque a costa de dudas y, tal vez, de ideas contrarias a las de muchos, pero que pueden ser apreciadamente aclaradas por su contribución al debate propuesto.

8. BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. *La gran moral*. (Texto de dominio público). Recuperado de <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b7.pdf>> El 16 jul. 2016.

DELEUZE, Guilles. *Lógica del sentido*. Traducción de: Miguel Morey. Santiago: Arcis, 1994. (versión digital)

DEWEY, John. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (versión digital)

FOUCAULT, Michel. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. (versión digital)

HERBART, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de: Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas. (versión digital)

HERNÁNDEZ, Oscar G. (2010). *El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá*. In: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, n° 46, México jul./sep. 2010. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012> El 28 de jul. 2016.

MACINTYRE, Alasdair. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: A & M Gràfic, 2004. (versión digital)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=GMFMuVv>. El 13 jul. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix. (versión digital)

SCHERER, Fabiana. (2014). *Ser docente hoy*. Buenos Aires: La Nación. Recuperado de <<http://www.lanacion.com.ar/1682823-ser-docente-hoy>> El 27 jul. 2016.

UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Editora Moderna, p. 109. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>> El 28 jul. 2016.

WITTGESTEIN, Ludwig. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (versión digital)

Francisco Oliveira

Catedrático de la Universidade Federal do Acre, Brasil; Doctorando del Curso de Doctorado en Educación, por la Universidad Católica de Santa Fe, en Argentina; Magíster en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; Licenciado en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; MBA por la Fundación Getúlio Vargas, Brasil.