

El aula de clases: comunidad de conocimientos y de ritos

Gilberto Aranguren Peraza¹

RESUMEN

El objetivo del ensayo es describir y analizar el alcance que tiene la idea de comunidad de conocimientos en el concepto “aula de clases”, haciendo uso de razones epistémicas y epistemológicas que la suponen como un sistema con vida, donde sus actores visibles e invisibles interactúan para generar y hacer uso de saberes. Comunidad de conocimientos implica organización y sistematización conjunta de lo aprendido. Nada de ello es válido si no se entiende que toda comunidad mantiene tradiciones y ritos que hacen posible el saber y la tecnología. Una conclusión de interés es que todo cambio que se produzca en los ritos y costumbres de los actores del aula, se produce también en los conocimientos que ahí se desarrollan, y todo saber creado en la escuela produce cambios significativos en los ritos y costumbres que la sostienen.

Palabras clave: aula de clases, comunidad de conocimientos, escuela, ritos.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación en el área Investigación y Docencia. Profesor en Ciencias Naturales en la especialidad de Química. Educador. Profesor de Metodología de la Investigación. Profesor en Desarrollo de Habilidades para Pensar. Facilitador de Educación de Adultos. Investigador, etnógrafo, especialista en Investigación – Acción. Consultor, promotor de Desarrollo Comunitario y Social. Cooperativista. Actualmente, realiza investigaciones en desarrollo de la inteligencia, el talento y las emociones. Es asesor estudiantil y profesional en las áreas de Desarrollo de Habilidades para Pensar, Desarrollo de las Percepciones e Imágenes Mentales, Técnicas de Estudios y Estrategias Cognoscitivas, Afectivas y Cooperativa para el Aprendizaje, entre otras. Correo electrónico: gilberap@gmail.com

The classroom: community of knowledge and rites

ABSTRACT

The objective of the test is to describe and analyze the scope of the idea of community knowledge in the concept of "classroom", making use of epistemic and epistemological reasons that involve a living system, where visible and invisible actors interact to generate and use knowledge. Community organizing and systematizing knowledge means joint learning. None of this is true unless you understand that every community maintains traditions and rituals that enable knowledge and technology. One conclusion of interest is that all change occurs in the rites and customs of the actors in the classroom, also occurs in the knowledge that there are developed, and all knowledge created in the school produces significant changes in the rites and customs that hold it.

Key words: classroom, community of knowledges, school, rites.

Introducción

El objetivo del ensayo es describir y analizar la condición epistémica y epistemológica de las comunidades de conocimientos, tomando al aula de clases como referencia en el uso y construcción de saberes, y como espacio donde convergen costumbres y ritos propios de la cotidianidad escolar. Esto implica entender que en ella pueden darse relaciones de tipo cooperativa y ayuda mutua. En este sentido, Ferreiro y Espino (2009) aseguran que las aulas, como comunidades, son entes facilitadores y estimuladores de “la participación responsable y comprometida de los miembros” (p. 56). Mirar el aula de clases desde la perspectiva de comunidad de conocimientos es comprenderla como una totalidad que cumple un destino estrictamente docente. Lo relevante es que representa un espacio social donde sus actores se enfrentan con sus paradigmas, y hacen de la práctica cotidiana un frecuente debate acerca de los métodos, problemas y normas que los rigen (Kuhn, 1971).

Se ha definido al aula de clases dentro de parámetros estrictamente espaciales. Esto limita la interpretación de sus dinámicas internas, e impide entender la gama de estructuras sociales, políticas y culturales que interactúan y la hacen algo más que un lugar donde asistir a ofrecer y recibir información. Más que eso, es un “*espacio humano*” donde se establecen relaciones de modo comunitario, orientado por actores con roles específicos. La existencia de una comunidad de conocimientos facilita la generalización de los saberes y la estructuración de las nociones del tiempo, el trabajo y la vida institucional, que debe ser sostenida en la diversidad de aprendizajes (UNESCO, 2005), para ello se requiere de alianzas con entes externos, llámese comunidad, familia, universidad, que contribuyan con la producción y estructuración de la enseñanza, el aprendizaje y la consolidación de estados mentales flexibles y armónicos (Aranguren, 2009).

El aula de clases y la pérdida de su condición pública

Los griegos entendían el aula de clases como un espacio abierto para impartir lecciones, hacían uso de los jardines, patios y bosques como lugares privilegiados para la enseñanza. Aristóteles, por ejemplo, fundó su escuela cercana a los patios del templo Apolo Liceo, razón por la cual años más tarde la mencionada institución recibe el nombre de Liceo, “Y como el maestro

gustaba de impartir sus enseñanzas mientras paseaba por los jardines cercanos, el recinto se denominó Peripato y sus discípulos peripatéticos, del griego peripatos, que significa paseo” (Cantú, 2004, p. 270). Razón esta por la que, etimológicamente, la palabra aula proveniente del latín aulé, y tiene como significado patio, atrio, corte, lugar donde se reúnen personas en condición de maestros o discípulos para dar y recibir lecciones. Desde la antigüedad los templos, las iglesias, sinagogas, mezquitas han sido centros predilectos para la formación y enseñanza. Aún esto se mantiene por ser ellos los espacios donde, por lo general, se reúne gran cantidad de personas de una misma cultura o raza, convirtiendo la enseñanza en un acto público. Freinet (1983) también hacía uso de los patios, parques y calles como espacio para el desarrollo de la enseñanza: “cada niño tomaba su tiza y su pizarra, y el grupo se iba por los alrededores de la escuela, junto al sendero que transcurría bajo los olivos, hacia la tranquilidad del cementerio, hacia las colinas...” (p. 21).

La pérdida de la concepción del aula de clases como espacio público originó el parcelamiento de las responsabilidades. El respeto a la condición profesional del maestro ha hecho que las aulas de clases se conviertan en espacios donde el extraño no tiene cabida si no pasa por la observación previa de aquel que rige las normas. Esto dificulta conocer con claridad los fenómenos y procesos dados dentro de ellas. La responsabilidad de los hechos que suceden en las aulas recae, estrictamente, sobre el educador; cualquier situación fuera de las normas establecidas lo señala como principal responsable. Este carácter privado de la enseñanza convierte la práctica docente en un acto misterioso y exclusivo en cuanto al uso del poder se refiere, sin obviar que el aula es un espacio donde convergen realidades de toda índole y se revelan modelos, estructuras, fenómenos y situaciones humanas, que se conjugan con la apertura de la discusión, interacción e instauración de sistemas culturales, sociales, económicos, religiosos y políticos.

La construcción del conocimiento y el acercamiento entre la subjetividad y la objetividad

Para la humanidad, el conocimiento representa un valor, tanto para su desarrollo tecnológico como para su permanencia histórica. La evolución de los hombres, así como la de los pueblos y naciones, ha dependido mucho de dos aspectos importantes: (a) la concepción y manejo de la ciencia y el conocimiento y (b) la creación del mundo como un acto de conocimiento.

Esto ilustra los avances de la ciencia y de las comunidades que desarrollan el saber.

El ser humano ha elaborado sus propias metodologías para lograr el conocimiento, acentuando el paralelismo entre lo cotidiano y lo científico (Vain, 2011), estableciendo estrategias para estudiar la información, descubrir relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo, así como generar análisis desde un contexto integrado y equilibrado. Es preciso comprender el alcance de la subjetividad y de la objetividad, sobre todo en el campo de la investigación, en la práctica de cualquier ciencia, área o trabajo, en el contexto de la valoración de la cotidianidad, en el desarrollo científico y social – humano, en los procesos de sistematización y socialización y en las formas simbólicas en que los actores se manifiestan y actúan, para entender que, tanto el conocimiento cotidiano como el científico, tienen como objetivo último el llegar a una verdad plausible, al menos en lo local y cercano a la persona.

El acercamiento entre la subjetividad y la objetividad facilita que el conocimiento se construya a sí mismo y sin fin alguno. La comprensión de la integración y del valor de lo subjetivo y objetivo determina el grado de conocimiento que la persona logra desarrollar, haciéndolo incompleto y sin verdad absoluta, pero con soluciones puntuales a situaciones históricamente precisas. Considerar el conocimiento bajo una óptica abierta genera la evolución creativa de la producción de mayor y mejores saberes, siendo relativas las nuevas construcciones en cuanto a su objeto de asegurarse en el tiempo. El conocimiento es producto de las relaciones, ya sean entre los sujetos mismos, entre los sujetos–objetos y entre los sujetos y sus símbolos cotidianos, que aunados a los esfuerzos colectivos de sistematización e integración, comprenden la parte de la historia que los seres humanos logran socializar, ya sea mediante la escritura o a través de la tradición oral. Sobre la base de este supuesto, puede interpretarse que la construcción del conocimiento se da a través de la interacción de las personas en comunidades, pero también sustentados en los espacios mentales donde residen los ritos y los modos de expresión.

La comunidad del aula de clases

Se asume que las aulas de clases son comunidades. El desarrollo y evolución de las interacciones de los actores que conviven en ellas, o sea los maestros, docentes, profesores, alumnos y actores invisibles, hacen del aula un espacio intercultural que conduce a ser estudiado desde distintas posturas, ya sea como *sistema* de relaciones que progresa inmersa en un macrosistema representado por instituciones como el ministerio, la escuela y otras aulas, la sociedad con sus políticas y filosofías curriculares que las sustentan, y como *proceso* donde el centro es la persona misma, aunque esté sumergido en un sistema específico donde cada persona que actúa representa una manera distinta en la elaboración de los conocimientos.

Esto hace del análisis del aula una situación más compleja, por una parte las interacciones ocurren en función de intereses y modelos preestablecidos, y por otro lado, cada persona construye un modo de abordar los formatos, textos o discursos presentes en ellas. Esto supone conceptualizarla de tres maneras sin perder su especificidad como comunidad: (a) desde una perspectiva espacial donde se desarrollan interacciones establecidas por las demandas sociales y culturales; (b) desde una óptica contextual definida por los intereses y estructuras sociales y culturales de cada uno de sus actores; y, (c) desde una concepción en la que se acepta a cada actor de la comunidad del aula como un representante de la misma pero que posee una estructura mental diferente que hace que los procesos de construcción y modificación de los conocimientos sean asumidos desde la diversidad.

La cotidianidad en las aulas está colmada de fenómenos que se fijan en la vida personal de cada uno de aquellos que conviven e interactúan en ella. Ejemplos de ello son las normas y estilos de pensamiento en la resolución de problemas específicos, los modos en que actúan los profesores o los record de popularidad que tienen aquellas instituciones que se alaban en señalar o en promover la calidad de la enseñanza que imparten en sus aulas, que a la larga se convierte en una supuesta verdad que se fija en la conciencia colectiva originando la creencia de que una escuela es mejor que otra, definiéndose, de manera muy sutil, el cómo, intelectualmente, forman a un estudiante.

Las circunstancias sociales sobre la cual se mantiene la escuela está sustentada en una red de relaciones y acuerdos culturales que permiten que cohabiten las instituciones contextuales que las acompañan. Se puede decir que entre las instituciones que cohabitan con la escuela está la familia, la iglesia y las instituciones generadoras de políticas gubernamentales de tipo escolar. La escuela, con mayor precisión el aula de clases, es un ente social que genera condiciones para promover en los estudiantes la responsabilidad con la esfera pública, practicando dentro de sí misma los elementos axiológicos inherentes al asunto público y humano, por supuesto desde la esfera privada de cada uno de sus miembros.

El aula de clases cumple una función generadora de diferencias, el conocimiento aplicado y construido en las esferas de lo privado de ella permite la evolución humana y social de los que ahí conviven. En ella se propicia la prestación de servicios de conocimientos y experiencias, ya que todos los actores que participan se convierten en "trabajadores del conocimiento" (Drucker, 1994, p. 207). En el aula de clases sus actores visibles maestro y alumnos, conviven en el ámbito de la prestación del servicio del conocimiento, de una manera recíproca, tanto uno como el otro, y deben cumplir el oficio de asistencia al saber (Aranguren, 2001).

Las producciones surgidas en las aulas deben estar orientadas, generalmente, hacia la resolución de problemas estrictamente locales y sustentables en el contexto donde se producen, o sea, la escuela que contiene al aula. Un ejemplo interesante acerca de cómo la escuela presta un servicio de conocimiento a la comunidad donde se encuentra, se visualiza en el cortometraje "*La escuela de la Señorita Olga*" de Piazza (1991), en ella se muestra cómo el proceso de concientización y elaboración del conocimiento en el aula de clases, en cuanto a los fenómenos observados en las comunidades aledañas a la escuela, permitió que los estudiantes formularan propuestas en el ámbito de la salud, educación y cultura a favor de las comunidades. No todas las experiencias y conocimientos son colocados al servicio de la comunidad en general; el intentar determinar el grado de efectividad y eficiencia de los servicios que prestan las comunidades de conocimientos, a partir del saber que desarrollan, exige la revisión con cautela de los efectos de los saberes específicos implícitos en cada servicio. Esto supone que el aula no es simplemente un espacio para el encuentro, más bien tiene características muy propias de una comunidad de conocimientos.

En este sentido, las aulas de clases convertidas en comunidades de conocimientos, establecen modos que sustentan la repartición de la inteligencia, para ello es necesario que se dé la relación entre lo físico, lo social y lo simbólico, en cuanto a la capacidad de producción:

[...] la cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida. Las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos físicos e incluso construyen otros nuevos a fin de obtener más ayuda. Las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas. ¡El trabajo del mundo se ha hecho en grupo! Por último, las personas sustentan sus pensamientos en virtud de sistemas simbólicos socialmente compartidos: el habla, la escritura, la jerga técnica propia de cada especialización, los diagramas, las notaciones científicas, etcétera (Perkins, 1999, p. 135).

Para comprender la trascendencia del aula de clases como comunidad de conocimientos es preciso abordarla desde su objeto de existencia, siendo menester interpretarla desde una teoría que explique su condición humana e importancia en la dinámica social. El aula ha trascendido debido a las múltiples formas sobre la cual se apoya su historia. Ya no se puede pensar en ella como espacio único y exclusivo para dar clases, hay que pensarla como un vehículo textual que contribuye a que la persona alcance niveles importantes de conocimientos, comprensión y espiritualidad, o sea un espacio para comprender y experimentar la felicidad (Aranguren, 2009).

Arendt (1993) establece una propuesta para comprender los procesos sociales desde una perspectiva que involucra la interacción de tres situaciones que permiten analizar la condición humana de las personas. Para esta autora, es preciso entender la función de la *labor*, el *trabajo* y la *acción* en cualquier proceso social, como una vía para interpretar cómo actúan los fenómenos sociales sobre las condiciones humanas. La labor es comprendida en el contexto de los procesos biológicos en sentido amplio del ser humano: "La condición humana de la labor es la misma vida" señala Arendt (p. 21) para interpretar como función biológica de la persona la evolución orgánica y las necesidades vitales (relaciones, formas de comunicación, estructuras de pensamiento y de aprendizaje). En este sentido, la labor es una función de los seres vivos, por lo que la labor orgánica del aula viene a ser el aprendizaje, los que participan y se relacionan en ella tienen como objetivo fundamental la

consolidación de sus procesos cognitivos. Los procesos cognoscitivos son funciones de los seres vivos altamente evolucionados, en este caso los seres humanos. Maturana (1996), hace referencia a los procesos cognoscitivos como sistemas vivos que producen conocimientos, cuando precisa lo siguiente:

Un sistema cognoscitivo es un sistema que define un dominio del sistema mismo, y el proceso de conocimiento es la actuación (o comportamiento) real (inductivo) en este dominio. Los sistemas vivos son sistemas cognoscitivos, y la vida, como un proceso, es un proceso de conocimiento. Esta afirmación es válida para todos los organismos, con o sin un sistema nervioso (p. 213).

El conocimiento es una labor del ser humano y representa una respuesta de la vida cotidiana. La labor del conocimiento está dada a la relación cognoscitiva de la persona con la realidad, en consecuencia la persona conoce y dice conocer lo que vive y experimenta, de este modo el conocimiento se revela como un sistema de relaciones cognoscitivas de la naturaleza humana, o sea, el acto de conocer representa el dominio natural de la persona sobre la realidad que conoce o se devela en sí misma.

La labor del conocimiento en las aulas de clases viene dado de una natural relación de los estudiantes, maestros y "actores invisibles" que conviven en ella, por lo que todo dominio cognoscitivo es producto de esta relación humanosocial. Para comprender esta labor hay que entender la dinámica orgánica del aula, y con ello el hecho de su representación como sistema de seres vivos de naturaleza *autopoiética*, o sea, el hacerse a sí mismo. Implícitamente, en esta definición del aula no se le aborda tan sólo como un contexto y como comunidad exclusivamente, sino como una unidad orgánica.

Esto implica que el aula de clases, como sistema vivo, contiene una fenomenología o una dinámica fenomenológica², entendida ésta como la experiencia revelada en un discurso de los contenidos manifiestos en los actos cotidianos, que a su vez se van transformando en la medida en que existe la comunidad, pero estos contenidos están dados en una razón más bien

² El concepto fenomenológico aquí expuesto se contrapone al hursseliano basado en la fenomenología entendida como "método de ver", o como lo expone Seiffert (1977).

biológica, por ser el acto del conocimiento un dominio cognoscitivo que aborda el discurso de la experiencia.

Maturana en esto tiende a aclarar que la "clase" es un sistema activo constituido por las interacciones que forman redes de producción. En este sentido, el aula es una "clase" en un cuerpo o red (escuela) que produce conocimientos, y estos se autoproducen a sí mismo en la medida en que la cotidianidad del sistema implícito en la "clase" se organiza a sí misma. Aunque, para Maturana los sistemas *autopoieticos* tienden a ser cerrados, en el caso del aula, como sistema que se autoproduce a sí mismo, su existencia no puede estar cerrada a los contenidos de la red, el mismo sentido fenomenológico lo impide.

El aula de clases representa el medio ambiente en que su misma unidad (seres vivos) interactúa entre sí sin la posibilidad de perder su identidad, o sea es un nicho. Pero el nicho es la representación ecosistémica de la unidad, por lo que es parte de ella. La unidad no existe sin el nicho, y el nicho no tiene sentido sin la unidad, por lo que un nicho es algo más que un espacio: "Para cualquier sistema vivo su nicho está representado en su organización como el dominio de sus posibles interacciones (relaciones) y este dominio constituye su realidad cognoscitiva total" (*op. cit.*, p. 211). Abordar el aula tiene significado sólo en su unidad (seres vivos + nicho), y es en ella donde puede comprenderse "la labor" (en sentido arendtiano) del aprendizaje y del conocimiento como dominios cognoscitivos. Puede pensarse que la labor del aula de clases va más allá de lo que representa aprender y conocer, o relaciones e interacciones humanas a favor de estos dominios. La relación biológica en comunidades es necesaria para el conocimiento social de las personas, permitiendo que cada actor se reconozca, permanentemente, en lo suyo (*idion*) y en lo comunitario (*koinon*). Entender "lo suyo" es la comprensión de la pertenencia histórica que hace que los miembros de una comunidad, en particular la comunidad del aula de clases, sean en sí misma una unidad, que es a su vez una comunidad-unidad.

Para pensar en las comunidades como redes, unidades o clases, se puede hacer un acercamiento al modelo de enlace molecular, entendiendo que las fuerzas son las que mantienen unidas a cada unidad. Este modelo ayuda a explicar que las interacciones internas en una comunidad están sustentadas básicamente en una fuerza que mantiene los enlaces o relaciones. Esta fuerza está dada por las acciones políticas de cada uno de los miembros que

constituye la comunidad. Estas acciones son fuerzas que mantienen unidas las interacciones, que generan energía que no es más que la producción intelectual surgida de las relaciones mismas. Esto implica, que para la existencia de la cohesión interna, la política de enlace debe respetar la individualidad en la comunidad. Para el alcance de este objetivo se requiere que a cada actor se le considere parte de una comunidad que facilita la demostración y revelación de la persona en la esfera pública.

La labor de la comunidad no puede estar desentendida de la condición humana del trabajo, demostrado en todos aquellos esfuerzos realizados mediante la interacción alumno–docente / alumno–alumno para la consecución de la labor orgánica del aprendizaje y el conocimiento. Las voluntades pueden ser desarrolladas, ya sea, mediante estímulos ambientales (conductismo), a través de la codificación y estructuración mental (cognitivismo) o haciendo uso de las representaciones estructurales internas de la persona (constructivismo) (Ertmer y Newby, 1993). Estas tres tendencias que permiten acceder al acto del aprendizaje representan, epistemológicamente, un acercamiento a los modos de trabajo en las aulas. No queriéndose señalar con esto que sean las únicas formas de trabajar en ellas.

En el contexto epistemológico de la educación se abordan diversas tendencias para acceder al trabajo en las aulas. Tanto Carr y Kemmis (1988) como Giroux (1999), señalan tres intereses básicos de acceso al trabajo en la educación: lo técnico (ciencia, lo empírico analítico), lo práctico (la hermenéutica-interpretativa) y lo emancipatorio (las ciencias críticas). Por otra parte, Guba (1990) plantea cuatro formas de acceso al trabajo: el positivista, el racionalista, el crítico y el constructivista, a diferencia de Padrón (1994) que plantea tres preceptos: el empírico-inductivo, el racionalista-deductivo y el fenomenológico-introspectivo.

Este conjunto de modelos epistemológicos contribuyen a la definición de los modos de acción en las aulas, mantienen fundamentos ontológicos y axiológicos que orientan sus actos y formas de pensamiento. No pretendiéndose con esto afirmar, de modo determinista, que el aula de clases, como comunidad de conocimientos, se mantiene firmemente en una postura sin pensar la posibilidad, y de hecho es una realidad, del encuentro del conjunto de preceptos en las dinámicas permanentes dadas en ellas.

Con el engranaje representado por la labor y el trabajo surge la acción como condición humano-política de la persona para mediar el desarrollo y evolución de los procesos. Históricamente, la escuela y por ende el aula, han sido los medios para que la sociedad se relacione culturalmente con la persona, ya sea en calidad de estudiante o de profesor. Tanto la escuela como la iglesia son los entes que reúnen a la gente para el encuentro y la familiarización. Son modos de acceso a la vida pública y al mundo humano.

Estas dos instituciones son fundamentales en la construcción de los discursos individuales y colectivos, y en el control ético de las acciones (Parra, 2006). Los discursos y las acciones van juntos en el proceso de descubrimiento de la persona. En un sentido racionalista, los discursos son cuerpos teóricos constituidos por un texto y una acción y poseen un conjunto de relaciones que se aplican a situaciones específicas, conocidas o recién descubiertas. Hernández (2000) señala que están sostenidos sobre la base de las intenciones, que no son más que estructuras de acción que se encuentran de manera organizadas en forma de red o de sistemas en los textos, que a su vez cumplen una función estrictamente cognitiva, por su dirección al terreno intelectual.

Por otra parte, Arendt (1993) señala lo siguiente en cuanto a esto:

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia (p. 203).

Un objetivo político de la persona que vive en comunidad es mostrarse al otro, revelándose como persona y como actor, tan igual al otro, aprehendiendo la realidad comunitaria, y es en esta dinámica donde aparecen los discursos y las acciones.

El acto político descubierto en el aula es una acción que mantiene un discurso persuasivo para configurar dos tendencias de construcción importante, como lo son la imposición de valores específicos que socialmente se requieren para la existencia en la comunidad, y la libertad para que se experimenten y descubran otros valores como un modo para la evolución, tanto personal como comunitaria. En este sentido, el aula de clases, como

comunidad humana, se convierte en mediadora de la seguridad futura y posible de una acción que demuestre un discurso elaborado a partir de las relaciones generadas por sus integrantes (alumnos – docentes). Por tal motivo, sea cual fuese el modo en que actúan los docentes (en un caso particular), como miembros de la comunidad del aula, sus acciones siempre van a representar un acto político que contribuye a mediar al alumno con la sociedad. Y son los alumnos, que con sus necesidades contribuyen a que los docentes reconozcan hasta dónde llegan los alcances sociales de sus acciones.

En las aulas de clases el ser humano se hace público, y el más genuino aprendizaje está en reconocerse como un ser político, en el más estricto concepto aristotélico, el hombre comienza asistir a la escuela por la necesidad de convertirse el *zoon politikon*, una razón que buscaba desligarse de los preceptos familiares y de los modos de existir de los hogares. De este modo, la escuela y con ella el aula, se han convertido en los instrumentos sociales para desarrollar la palabra y la persuasión, de modo que los actos humanos establecidos en los contextos de la barbarie han tenido que irse diluyendo en la medida que la escuela cumple su papel civilizatorio. Arendt (1993) señala que el acto de la política, o el hecho de vivir en la *polis* "significaba que todo se decía por medio de palabras y de persuasión, y no con la fuerza y la violencia" (p. 40).

La existencia de la escuela como fenómeno político y resultado de la necesidad social de vivir en procesos civilizatorios, ha hecho necesario la formación del ser-político con un conocimiento que facilite la comprensión e intervención en los fenómenos sociales y humanos. El conocimiento político (*episteme politiké*) es una capacidad que se aprende y se experimenta en la relación permanente que se vive en las aulas de clases, sobre todo cuando en éstas se siente una reciprocidad que permite que la persona se exprese desde su liderazgo íntimo, o sea, desde su fuerza, más que desde sus motivos.

En cuanto a esto, el aula de clases, como ser orgánico y humano (comunidad de conocimientos) se manifiesta por sí sola cuando comienzan a emerger los actos significativos de la propia dinámica, aún manteniendo la distancia con los "actores invisibles" que intentan sobrevivir en ella.

El aula de clase: comunidad de conocimientos

Toda comunidad tiene un conocimiento, ya sea elaborado por ella misma (comunidad epistémica) o trabajado a partir de otros saberes (comunidad epistemológica). El aula de clases debido a su condición humana, es una comunidad de actores representantes de una sociedad o comunidad mayor, son muestras representativas de las necesidades, logros, visiones, misiones, metas y estilos de pensamientos, tanto de comunidades como de sociedades, aunque represente un espacio físico, es un fenómeno donde sus actores socializan distintas formas de demostración de la vida mediante actitudes sensitivas, intelectivas, sentimentales (Yepes y Aranguren, 1998) y contemplativas (Cantú, 2004), maneras que se conjugan e interactúan internamente en la persona, simbolizando un sistema que permite la autorrealización humana. Desde este punto de vista se define como una comunidad viva que permite a sus integrantes comunicar sus intereses sociales, económicos, culturales o políticos.

Las interacciones que se generan en el aula de clases deben permitir que el alumno equilibre el manejo de lo que significaría su razón intelectual con su experiencia sensitiva, a objeto de optimizar los sentimientos y las tendencias que lo conducen, entendiéndose esto último, como la voluntad que permite aparecer o desaparecer la razón. Para comprender el aula, en el sentido de comunidad de conocimientos, es preciso definirla en dos contextos específicos: el aula de clases como contexto sistematizador del conocimiento (Aranguren, 2007), y como un sistema interconectado y relacionado con otros contextos similares.

Hay que comprender que todas las instancias existentes en las escuelas, liceos y universidades son comunidades en particular que elaboran conocimiento y prestan servicios según su especificidad. En cuanto a esto, la institución macro, díganse así a la escuela por ejemplo, cumple una función básicamente mercurial por ejercer una acción de comunidad sistematizadora de conocimientos. Ejercicio considerado mercurial porque tiene la obligación de contribuir a interpretar los mensajes de los procesos que las comunidades (aulas de clases u otras instituciones internas) son capaces de desarrollar y ofrecer (Aranguren, 2001). El aula de clases sin la escuela no tendría sentido en la cultura occidental, ya que las dos estructuras funcionan de modo paralelo y cada una representa, significativamente, la esencia de la otra.

Hay comunidades institucionales necesarias para el funcionamiento preciso del organismo, y existen aquellas que se originan producto de las relaciones y de las necesidades que surgen en la medida en que las instituciones se van estableciendo a sí misma y desarrollando su historia. Tanto en estas comunidades internas, como aquellas que existen fuera del contexto de la escuela, actúan "los actores invisibles" del aula de clases, que imponen con sus creencias las imágenes culturales necesarias para que las comunidades del aula tengan referentes sobre el cómo actuar y desarrollar la tarea de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la escuela como comunidad, y de manera más específica el aula de clases, no se hacen inteligentes por sí mismas, sino mediante la relación que sostienen con el contexto que los acompaña. La comunidad de conocimientos que habita en el aula de clases está influenciada por el pensamiento que se maneja en los contextos que circundan a la escuela.

Pensar en el aula de clases como comunidad de conocimientos es visualizar un aula distinta a las que se ha venido pensando, es generar un espacio humano para el desarrollo del talento, de la creatividad y por supuesto de la realización de la felicidad. Es pensar que la escuela y el aula pueden generar cambios sustanciales cuando existe la disposición de una política de acción apoyada en una política de cambio.

El aula de clase: expresión simbólica y de ritos

Los símbolos revelan y dicen la realidad oculta en la acción, tan igual como la cara oculta de la luna: donde "los mayores secretos del hombre se hallan allí, en la noche aguardándonos sigilosamente, en silencio" (Mèlich, 1996, p. 11)³, revelando los secretos más inesperados; la educación como un todo también posee su cara oculta, que se descubre a medida que desarrolla su

³ Lo que se le llama la "*cara oculta de la luna*" es aquella superficie lunar que no puede ser vista desde la tierra. Nichols (1999) señala al respecto: "Simbólicamente, así como en la más cruda realidad, la luna no se revela a la curiosidad intelectual del hombre: mantiene siempre una cara oculta a la visión desde la tierra. Generaciones de hombres quedaron intrigados por su modestia virginal... Sigue flotando serenamente sobre las nubes, lejos del alcance de su punzante instrumento y de su intelecto... En la actualidad, el hombre moderno ha disparado a través de las nubes sus naves espaciales para aterrizar impunemente en la cara oculta de la luna. Vano intento, pues el secreto de su brillo interno aún permanece oculto. Los hombres del espacio no trajeron de ella ningún rayo mágico que iluminara nuestros sueños y maravillara a nuestros niños. No establecieron una nueva colonia para los niños de la luna. La abandonaron, trayendo consigo solamente una bolsa de piedra, dejando allá, en la virginal superficie, la huella del hombre moderno... un solar donde aparcar" (p. 445)

movimiento y procesa la vida cotidiana: "La cara oculta de la educación en la vida cotidiana, su noche múltiple, solamente puede alcanzarse de reojo, a través de un múltiple trabajo interdisciplinar que combina la antropología, la sociología, la literatura y la filosofía" (p. 13).

Para Mèlich, la pedagogía por sí sola no puede descubrir la cara oculta de la educación, no ayuda a dilucidar las verdades del quehacer educativo. La pedagogía "no puede con la sombra, con lo oscuro y lo misterioso" (p. 13). Por eso, la interpretación de la cotidianidad educativa, desde los actos humanos, con sus símbolos y significados devela un mundo que está en el inconsciente colectivo⁴. Los actos humanos son actos culturales que expresan los símbolos necesarios para existir, son las "aperturas hacia otros mundos[...] hacia otros contenidos" (Aranguren, 2003, p. 23). La persona manifiesta su existir mediante los ritos, que no son más que "puentes" que descubre, en conjunto con otros, para enlazar la realidad y sus crisis: "vivir a las celebraciones rituales significa entrar en contacto, a través de ellas, con los conflictos y las contradicciones de nuestras respectivas sociedades y de nuestra vida individual" (Fourez, 1983, p. 190).

Todos los ritos poseen un contenido de celebración, de manera implícita o no, conducen a vivenciar un paso fronterizo, que en muchas ocasiones son puntos de "no retorno" y funcionan en la culminación de un proceso y en el inicio de otro. Los ritos actúan sobre las personas conmoviéndolos "... es el orden en sí mismo. Está estructurado y constituye un sistema de comunicación y de acción de una gran complejidad" (Balandier, 2003, p. 30), es una dramatización que considera el lugar, el tiempo, las circunstancias y todas aquellas condiciones que colocan el mundo simbólico de la persona a disposición de las experiencias de disfrute, placer, dolor, temor y hasta felicidad.

Los actos educativos, abordados desde la interpretación simbólica, son de importancia vital para conocer la escuela, su análisis implica "desentrañar las estructuras de significación... [o] códigos establecidos" (Geertz, 1973 p. 24). Se trata de entender la acción educativa como una

⁴ El inconsciente colectivo es un término utilizado por C. G. Jung (1985 y 1964/2002) con el cual se intenta explicar el funcionamiento de la imaginación común de los pueblos mediante su evolución, manifestado a través de las religiones, mitos, actos y doctrinas esotéricas. Los trabajos realizados por Jung, le permitieron establecer la existencia de modo común de producción de arquetipos, imágenes, símbolos y significaciones que son independientes, tanto del tiempo como del espacio.

acción humano – social y cultural que habla mediante símbolos, que poseen una lógica particular, un modo de racionalizar la realidad a diferencia de los actos científicos. Todos los actos humanos que suscitan en el aula de clases representan una realidad que está determinada y limitada por el tiempo y el espacio, cargada de simbolismos, de sensibilidad y dramatismo que surgen de la esfera humana de cada uno de los actores del aula; las figuras e imágenes simbólicas son referencias que poseen sentido y significado de las acciones sociales y culturales de los que actúan dentro y fuera de ella.

Lo que existe es determinado por las formas simbólicas sobre lo cual se ha estructurado la realidad. Pero puede haber distintas estructuraciones de la realidad dependiendo de cómo, socialmente, se aborda y sistematiza lo tangible. Esto depende de la capacidad de libertad o no de los actores que intervienen en los procesos educativos. La persona actúa desde su cultura, tanto la escuela como el aula de clases, contienen la cultura del entorno. Desde el aula se evalúa a la persona más no el entorno que circunda a éste, aunque de manera implícita, cuando se valora a la persona se alude el ambiente, siendo ejemplos de ello la serie de situaciones prejuiciosas que abundan en la escuela, la cual otorga un valor a la comunidad donde se encuentra ubicada, y en función de lo valorado se acepta o no a los representantes de esa comunidad. La escuela se carga de prejuicios y los profesores y maestros descubren a sus estudiantes a partir de los estigmas (Duschatzky, 1999), desde ahí, muchos son evaluados más que desde lo académico.

La escuela está envuelta en un pensamiento que deduce una tradición, una manera de ser y un determinado modo de experimentar los ritos cotidianos, pero, por otra parte, crea su propio lenguaje. Sostiene códigos que pueden ser precisos cuando están determinados y reiteradamente socializados, e imprecisos cuando, aún no definidos, se revelan y causan las crisis internas. De ahí la necesidad de experimentar la cotidianidad mediante ritos, de modo que no existan sorpresas y las tensiones puedan ser controladas con los símbolos y signos correspondientes. Es por eso que los ritos son representaciones de los conocimientos, ellos permiten diluir las tensiones, pero también reconocer que en esas tensiones existe un saber:

Conocer no es reproducir ni representar. La idea de que el conocimiento es una representación del mundo o de la realidad debe ser rechazada con el mayor énfasis. Conocer no es reflejar el mundo sino

crearlo. Conocer, sea científicamente o no, no es representar sino construir. Conocer el mundo es construir el mundo, fabricar un mundo (Mèlich, 1996, p. 17).

Un ejemplo importante de ritos son los utilizados en los comienzos o entradas a las instituciones, por ejemplo en una universidad pública se acostumbra a bañar a los nuevos estudiantes y a corretearlos por todo el recinto con juegos físicos, máscaras y pinturas; en una institución técnica a los nuevos estudiantes se les corta el cabello y son reconocidos por todo el recinto como los "nuevos". Estas expresiones ritualísticas diluyen las tensiones producto del encuentro entre los nuevos estudiantes y los antiguos, ya después que los nuevos compañeros son "bautizados" y sean reconocidos como "los nuevos", dejan de ser precisamente eso: los nuevos.

Estos ritos permiten la existencia en estas instituciones, romper con ello significaría romper con una tradición. Le cuesta a estas tradiciones dejar de existir, debido a que no encuentran otros ritos que le permitan permanecer en el tiempo y el espacio. Los ritos tradicionales de las instituciones se están enfrentando a una tradición moderna que busca romper, definitivamente, con estos textos, por eso que los ritos de encuentros y despedidas, por ejemplo, están siendo desplazados por otras formas de actuación ritualística, pero con significados distintos a los antiguamente expresados.

La escuela es el espacio donde todos los días existen encuentros y reencuentros sociales. El reencuentro diario significa las primeras sonrisas o las primeras penas, los cuentos de la tarde de ayer, la película, la salida al restaurante, la lluvia de la noche, entre tantas otras cosas que son de interés colectivo. De igual modo, cuando los niños y la maestra salen del aula, generalmente, el reencuentro familiar es la descripción de los fenómenos ocurridos en el salón de clases: la falta de un niño, el grito de la maestra, el cuento de un amigo, la exposición de hoy, la tarea de mañana, la angustia por no tener las tareas preparadas, entre otras.

Para muchos educadores el rito de entrada está repleto de contenidos y símbolos que van más allá del simple saludo. Hay escuelas que hacen uso de "la fila" para saludar a los niños y presentar situaciones de interés para todos:

Era un grupo incontables, el patio estaba repleto de niños colocados en filas mirando hacia donde estaba la Directora, quien, en una

esquina que se levanta en el patio, mantenía en sus manos un micrófono por donde dirigía un saludo. Los niños respondían a los saludos, las maestras, paradas al lado del niño estimado como el más pequeño del aula, el cual se encontraba detenido al inicio de cada fila, vigilaban el orden de las mismas. Mientras tanto, la Directora continuaba con el saludo, invitando luego a todos a entonar el Himno Nacional, posteriormente fueron presentados los niños que decidieron pertenecer a la Infancia Misionera, a los cuales se les entregó un estandarte representativo del grupo y unas palabras de "aliento" para continuar adelante. Cada niño expresaba lo que sentía, en la medida que hablaban eran aplaudidos por los demás que estaban en el patio. Al final, la Directora reiteraba los buenos días a todos deseándole un feliz día de clases. (Observación realizada el día 18 de febrero de 2003 en un colegio del suroeste de Caracas).

Estas variaciones de los ritos no sólo se observan en los actos de saludos, es muy común ver, por ejemplo, que los modos para resolver conflictos han variado. La imagen de cualquier maestro en la escuela era suficiente para que un estudiante respetara las normas, pero las formas han cambiado que la figura de cualquier educador no significa que las normas se cumplan.

Los inicios de cualquier proceso escolar deben estar llenos de símbolos, de manera que los mismos generen impacto y dejen huellas en el alumno; de manera contraria ocurre con los eventos finales que tienden a ser traumáticos, en ellos, las pruebas y revisiones propician estos males que a su vez están cargados de esquemas mentales y actitudes rígidas. Las presentaciones de las pruebas, tanto escritas como orales, están modeladas por ritos sacrificiales, durante su desarrollo el alumno se enfrenta y busca el *sí mismo*, enfrentándose al laberinto, como una manera de comprensión de sus capacidades y limitaciones, y convirtiendo el momento en crucial y decisivo para él o para ella. Este momento académico ha funcionado como controlador de los sistemas de prosecución y mantenimiento en los procesos educativos, de modo que muchas renunciadas y frustraciones están marcadas por estos espacios finales.

Se revelan ritos que tienen que ver con los sistemas controladores de la disciplina y la sobredimensión del sentido de la autoridad dentro del aula, formas necesarias para que las metas internas puedan alcanzarse. Muchos patrones de actuación, tanto de los alumnos como de los docentes, se repiten a

diario y se convierten en la rutina que diluyen las tensiones y orientan la serie de normas y requisitos para permanecer en el salón de clases.

Muchos ritos funcionan desde el inconsciente, siendo un ejemplo de ello aquellos que se manifiestan en las situaciones de castigo o de imposición del orden por parte del docente, donde el educador asume el arquetipo del rey o emperador, el que impone el orden, la disciplina y la norma. Para ello, crea el espacio adecuado a objeto de mostrarse en el respeto y autoridad. Por otra parte, las fiestas escolares se han convertido en los espacios donde se revelan símbolos, signos y ritos con fuertes connotaciones cristianas, paganas, indígenas y africanas, muchas de ellas matizadas por influencias europeas, convirtiéndose en medios de expresión y comunicación para muchos actores en la escuela.

El análisis del aula de clases pasa por estudiar los símbolos presentes en las relaciones y en la convivencia, como también la manifestación de los ritos propios de la cotidianidad. Las interacciones en el aula presentan, por sí mismas, la carga cultural de la vida externa, la cultura interna se hace y se deshace permanentemente, en eso la vida del aula no presenta frenos.

Por último, se establece que los actores del aula de clases no alcanzan el conocimiento mediante una elaboración alejada de los entornos y contextos humanos. Fenomenológicamente, la realidad del ser se encuentra en los estados mentales que son capaces de crear para comprender el entorno y las otras realidades que ahí se presentan. De manera, que todo lo que significa el conocimiento generado en las aulas de clases es, básicamente, la expresión de todo un sistema estructurado donde concuerdan, de manera integrada, los principios epistemológicos, axiológicos, ontológicos y metodológicos o estratégicos que definen el modo de acceso al conocimiento.

La vida cotidiana, tanto de los actores visibles como invisibles de la escuela, forma parte de esa comunidad generadora de saberes, que, a partir de sus modos simbólicos de expresión, ofrecen una significativa manera de acceder al conocimiento.

Referencias Bibliográficas

- Aranguren, P. G. (2009). *La comprensión de los actos de vida en los procesos sociales de aprendizaje. Una aproximación fenomenológica a la noción de felicidad como estado mental de integración – armonía y aspiración vivencial humana en el marco de la escuela inteligente*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Simón Rodríguez, Caracas.
- Aranguren, P. G. (2007). La investigación – acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista Pedagogía* 28 (82) 173 – 195.
- Aranguren, P. G. (2003). La función etnográfica de la hermenéutica, la sistematización y la ética, en la comprensión de los textos representativos de los actos de vida. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (20) 15 – 40.
- Aranguren, P. G. (2001). Comunidades de Conocimiento y de Sistematización para la Consolidación de Redes Universitarias. *Revista DOCTUM* 4, (2) 203 - 226.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Balandier, G. (2003). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Cantú, Q. F. (2004). *Contemplar para amar. Felicidad, sabiduría y contemplación en el pensamiento ético de Aristóteles*. México D. F: Fondo Cultural Económica.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Drucker, P. F. (1994). *La sociedad post-capitalista*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Ertmer, A. P., y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4) 50 - 72.
- Ferreiro G. R., y Espino C. M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de una escuela moderna*. Barcelona: LAIA.
- Fourez, G. (1983). *Sacramentos y vida del hombre: Celebrar las tensiones y los gozos de la existencia*. Santander: Sal Terrae.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage.
- Hernández, A. (2000). La investigación como discurso. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (14) 51-81.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jung, C. G. (1964/2002). Acercamiento al inconsciente. En: *El hombre y sus símbolos*. pp. 15-102. Barcelona: Biblioteca Universal Contemporánea.
- Jung, C. G. (1985). *Formaciones de lo inconsciente*. Barcelona: Paidós.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?. II. Fundamentos biológicos del conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

- Melich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Nichols, S. (1999). *Jung y el tarot: Un viaje arquetípico*. Barcelona: Kairós.
- Padrón, G. J. (1994). Elementos para el análisis de la investigación educativa. *Revista Educación y Ciencias Humanas* (3) 13 - 41.
- Parra, G. (2006). *La universidad de reforma. Educación, reforma y sociedad del conocimiento. Una visión de la reforma educativa desde el paradigma político-estratégico*. Caracas: Metrópolis.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Piazza, M. (Director). (1991). *La escuela de la señorita Olga*. [Película]. Rosario. Argentina.
- Seiffert, H. (1977). *Introducción a la teoría de la ciencia*. Barcelona: Herder.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de de la UNESCO*. [Documento en Línea] Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible: <http://www.unesco.org/publications> [Consulta: 2007, Agosto 28].
- Vain, P. D. (2011). La ética en la investigación educativa y el riesgo del uso de la ciencia como naturalización de lo social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 9 (2) 14 – 23.
- Yepes S. R. y Aranguren E. J. (1998). *Fundamentos de antropología. Un ideal de excelencia humana*. Pamplona: EUNSA.