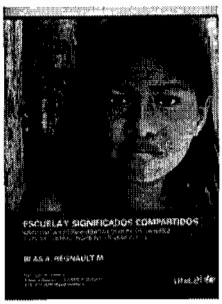
Temas de Coyuntura/54 (Diciembre 2006): pp. 98-110



Regnault, Blas (2006) *Escuela y significados compartidos: asistencia y permanencia escolar de la niñez y adolescencia indígena en Venezuela*, Caracas, Unicef, 72 págs.

Ronald Balza Guanipa*

Unicef publicó en 2006 el estudio *Escuela y significados compartidos: asistencia y permanencia escolar de la niñez y adolescencia indígena en Venezuela*, escrito por Blas Regnault. Un resumen de dicho trabajo también fue publicado por la CEPAL en 2005. La aproximación de Regnault (2006, 2005a) al problema de la educación escolar dirigida a la población indígena comparte el mismo marco de análisis expuesto en Regnault (2004), aplicado en tal ocasión al tema de la universalización de la llamada Educación Inicial (de 0 a 6 años) en Venezuela. Dicho marco destaca el papel que asigna el autor a la educación como necesaria para la creación de ciudadanía y, por lo tanto, de democracia, temas sobre los que ha contribuido al menos con Regnault (2001, 2002 y 2005b). Su propuesta sigue algunas ideas de Touraine, cuyas posiciones con respecto a la cultura y la modernidad forman parte de los debates vivos aun en los campos de la sociología. La influencia de Touraine puede rastrearse en sus trabajos al menos hasta Gruson, Parra y Regnault (1998).

Los comentarios que se presentan a continuación se organizan en tres secciones. En la primera se exponen algunas referencias sobre el papel de la cultura en el estudio de la educación (o el aprendizaje) en los trabajos de cuatro premios Nobel en Economía: Schultz (1979), Becker (1992), North (1993) y Selten (1994), con el propósito de comparar la aproximación sociológica elegida por Regnault (2006) con un conjunto de opciones disponibles para los economistas. En segundo lugar se exponen los argumentos

* Economista Universidad Central de Venezuela, 1993. Maestría en Teoría Económica, Universidad Católica Andrés Bello, 1998. Profesor-Investigador del Departamento de Economía del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Profesor de las Escuelas de Economía de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la UCAB. Dirección: Final Av. Páez Urb. Montalbán, La Vega. Edif. de Postgrado IIES. Caracas-Venezuela. Z.P. 1020. Caracas-Venezuela. Correo electrónico: rbalza@ucab.edu.ve

de Regnault (2006) haciendo (sin pretender ser exhaustivo) algunas referencias a sus fuentes y comparándolos con argumentos de cuatro autores venezolanos con perspectivas diferentes: Guevara (1999), de Viana (1999), España (2004) y Herrera y España (2006). Por último se presenta una breve nota final.

1. CULTURA Y EDUCACIÓN EN ECONOMÍA

Schultz (1979) y Becker (1992), dos de los autores más representativos en la construcción de teorías económicas sobre la familia y la educación, hicieron referencias a la cultura al recibir sus respectivos premios Nobel en Economía. Schultz (1979) criticó como un error de "algunos economistas... recurrir a explicaciones culturales y sociales para el pobre desempeño económico de los países de bajos ingresos", por presumir que "la teoría económica estándar es inadecuada para comprender [tales países, haciendo necesaria] una teoría económica separada". Becker (1992:43) recordó la hostilidad contra la teoría del capital humano durante los 50 y 60 por "tratar la escolaridad como una inversión en lugar de como una experiencia cultural [lo que] fue considerado insensible y en extremo estrecho".

A pesar de reconocer que los beneficios de acumular capital humano en la forma de "educación, entrenamiento, cuidado médico y cualquier otra adición al conocimiento y la salud ...incluyen ganancias culturales y otras no monetarias junto con el mejoramiento de ingresos y ocupaciones" y de sus esfuerzos por "analizar no sólo las familias occidentales modernas sino también las de otras culturas y los cambios en la estructura familiar durante los siglos pasados", la importancia que Becker (1992:43 y 46) asigna a la cultura no parece ser determinante en sus explicaciones. Un ejemplo corresponde a sus consideraciones sobre las posibles causas de la división del trabajo dentro y fuera del hogar entre hombres y mujeres: "la sensibilidad a las pequeñas diferencias [de género con respecto a habilidades biológicas para la crianza de niños y a discriminación cultural] explica por qué la evidencia empírica no permite elegir entre interpretaciones biológicas y 'culturales'" [Becker 1992:48].

Dejando de lado sus diferencias, ambos autores parecen compartir la racionalidad neoclásica como argumento teórico central, que les permite abordar los problemas de la acumulación de capital humano a través de la educación sin enfatizar sobre determinantes culturales. Según Schultz (1979), "los pobres no están menos interesados en mejorar su situación y la de sus hijos que aquellos de nosotros con ventajas incomparablemente mayores, ni son menos competentes para obtener el máximo beneficio de sus recursos limitados". Becker (1992:52), por su parte, propone combinar la "elección racional individual ... con supuestos sobre leyes, normas y tradiciones para obtener resultados concernientes al comportamiento de los grupos, principalmente porque la teoría deriva implicaciones a nivel macro que son de interés para hacedores de política y estudiosos

de las diferencias entre países y culturas". En base a esto, Becker (1992:43) supone que "los individuos deciden sobre su educación ... ponderando beneficios y costos".

La concepción neoclásica sobre la importancia del capital humano logró cierta preponderancia gracias a su incorporación en estudios empíricos de economía laboral. Las distintas versiones de la llamada función de ganancias de Mincer, comentadas por Berndt (1991;167), aportaron un sorprendente apoyo a la vinculación entre capital humano y salarios en múltiples países y períodos históricos, teniendo en cuenta "los potencialmente serios errores de medición que involucran salarios, escolaridad, experiencia y capacidad, y la relativamente modesta teoría que subyace a la especificación de la forma funcional de la función estadística de ganancias". A pesar de añadir otras variables, como género, raza y localización geográfica, los autores reconocían que debían omitir las no observables, entre las que cuentan las habilidades ("inteligencia, fuerza física, calma bajo presión, destreza manual, valentía ..."). Las variables omitidas, entre las cuales podríamos incorporar las "culturales", quedarían confinadas en el término de error aleatorio de la ecuación, cuyo comportamiento no sistemático bastaría para descartar su importancia en la estimación. Extensiones y modificaciones de estas ecuaciones permitieron ofrecer explicaciones sobre brechas salariales y discriminación, entre otros problemas de economía laboral.

Por otra parte, la incorporación del capital humano en los modelos matemáticos de crecimiento económico contribuyó a explicar la persistencia de diferencias entre estados estacionarios con alto o bajo crecimiento, sugiriendo nuevas formulaciones e interpretaciones para el concepto de trampa de la pobreza. La relación entre tasas de crecimiento real *per cápita* y sus determinantes propuestos pudo estimarse para regiones y países utilizando métodos econométricos de sección cruzada y datos en panel, dependiendo el grado de detalle de la disponibilidad de información estadística compatible. Con respecto a capital humano, Barro y Sala-i-Martin (1995:424) anotan como variables explicativas años de educación primaria, secundaria y superior por género, esperanza de vida, gasto público en educación, matrícula escolar, variaciones contemporáneas en escolaridad y esperanza de vida. Aunque no incluyen variables "culturales", asignan a cada región una variable *dummy* e intentan incorporar mediciones "políticas" e "institucionales", como promedio de revoluciones anual por década, cumplimiento de la ley, corrupción, calidad de la burocracia, riesgos de expropiación y de repudio de contratos por el gobierno.

A pesar de la extraordinaria influencia de la aproximación neoclásica, fundamentada en su lenguaje matemático y su contrastabilidad econométrica, no todos comparten sus supuestos básicos. North (1993), por ejemplo, al recibir el premio Nobel de Economía, sostuvo que los métodos empleados por los neoclásicos les "dictaron la materia relevante y militaron contra su desarrollo [introduciendo] en el análisis del desempeño económico a través del tiempo [...] dos supuestos erróneos: uno que las instituciones no importan y dos que el tiempo no importa". Por ello los neoclásicos "enfocaron sobre el desarrollo

tecnológico y más recientemente sobre inversión en capital humano, pero ignoraron la estructura de incentivos incorporada en las instituciones que determinan la magnitud de la inversión de la sociedad en tales factores".

La aproximación de North (1993), identificada por el autor como institucional/ cognitiva, da un nuevo lugar a la cultura y al aprendizaje (más que a la educación) en un marco analítico que aborda los problemas económicos sin hacer abstracción de la historia, la política o la sociedad:

> Las instituciones forman la estructura de incentivos de una sociedad, y las instituciones políticas y económicas, en consecuencia, son los determinantes subyacentes del desempeño económico. El tiempo durante el cual ocurren cambios económicos y sociales es la dimensión en la cual los procesos de aprendizaje de los seres humanos configuran el modo como evolucionan las instituciones. Es decir, las creencias que individuos, grupos y sociedades mantienen y que determinan sus elecciones son consecuencia del aprendizaje a través del tiempo; no sólo de la duración de una vida individual o de una generación de una sociedad, sino del aprendizaje incorporado en individuos, grupos y sociedades que es acumulado a través del tiempo y transmitido intergeneracionalmente por la cultura de una sociedad.

La cultura en North (1993) es la clave de la llamada dependencia de la trayectoria, término que hace referencia a la poderosa influencia del pasado sobre el presente y el futuro. La cultura contiene las experiencias acumuladas de generaciones anteriores que pasan la prueba del tiempo, incorporándose al lenguaje, las instituciones, la tecnología y el modo de hacer las cosas y transmitiéndose a las generaciones actuales durante un proceso de aprendizaje colectivo. En este contexto el aprendizaje es un proceso incremental filtrado por la cultura.

El énfasis de North (1993) no se coloca sobre la educación, sino sobre el aprendizaje. Los cuerpos educacionales, como escuelas y universidades, sólo son algunas de las organizaciones que interactúan con las instituciones y contribuyen al cambio institucional. El aprendizaje implica "desarrollar una estructura para interpretar la distintas señales recibidas por los sentidos". Para lograr una aproximación "constructiva" de su naturaleza, North (1993) abandona "el supuesto de racionalidad subyacente en la teoría económica" y se acerca explícitamente a Herbert Simon, quien recibió el Nobel de Economía de 1978 por sus trabajos sobre racionalidad limitada.

North (1993) identifica en tal estructura una base genética sobre la cual se acumulan las experiencias individuales provenientes del ambiente físico y del ambiente sociocultural y lingüístico. La estructura consiste de clasificaciones (o categorías) que "evolucionan gradualmente desde la más temprana infancia para organizar nuestras percepciones y conservar en nuestra memoria resultados analíticos y experiencias. Construyendo sobre tales clasificaciones formamos modelos mentales para explicar e

interpretar el ambiente, típicamente de un modo relevante para algún objetivo". Nuevas experiencias, incluyendo contacto con nuevas ideas, refuerzan o modifican clasificaciones y modelos mentales.

Cultura, instituciones, evolución y aprendizaje son conceptos ausentes dentro de las teorías neoclásicas (o insuficientemente incorporados), que difícilmente pueden abordarse a partir de definiciones axiomáticas de racionalidad. Ello ha estimulado la investigación interdisciplinaria a partir de distintas nociones de racionalidad limitada, una de las cuales es explorada en los trabajos presentados por Gigerenzer y Selten (2001) [Selten recibió el premio Nobel de Economía en 1994 por sus contribuciones a la teoría de juegos]. En uno de ellos, Henrich *et al* (2001:344) proponen una útil definición por extensión de cultura:

> 'Cultura' es información, almacenada en la cabeza de las personas y que puede ser transmitida entre individuos. Esta información puede ser pensada como ideas, valores, creencias, estrategias de comportamiento, modelos de percepción y estructuras organizacionales que residen en cerebros individuales, que pueden ser aprendidas por otros individuos a través de imitación, observación (más inferencia), interacción, discusión y/o enseñanza. La cultura no son las instituciones, tecnología o estructura social pero está inextricablemente relacionada a la evolución y funcionamiento de cada una.

Es conveniente notar que la frecuente crítica a la llamada aproximación *economicista* a los problemas políticos, demográficos, educativos u otros agrupados bajo la difusa etiqueta de *lo social* corresponde básicamente a la aproximación neoclásica. La asimilación de contribuciones de historiadores, psicólogos y matemáticos dentro del cuerpo de la economía es prueba de la diversidad de métodos aplicados al estudio de problemas de elección que de algún modo son los problemas comunes a todos ellos. Aproximarse a la economía implica reconocer la diversidad de enfoques a veces complementarios y a veces claramente opuestos. Aproximarse desde la economía a la sociología en búsqueda de un marco común para el estudio de la cultura, el poder, la educación y las instituciones, por ejemplo, implica dificultades semejantes.

2. LA ESCUELA EN VENEZUELA: UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA

Sirvan de introducción para esta sección el planteamiento y las conclusiones de un estudio sobre la educación en Venezuela realizado por Guevara (1999) desde la perspectiva económica neoclásica. Guevara (1999:76-77 y 100) reconoce la dificultad para determinar formal y empíricamente relaciones causales entre educación, ingreso, salud, fertilidad y crecimiento económico, variables todas observadas simultáneamente. Para

intentar sugerir dicha relación entre crecimiento y educación recurre a la prueba estadística de causalidad de Granger por panel data a varios países de distintos continentes en series quinquenales. Guevara (1999:103-104) también reconoce la importancia de las variables "institucionales", entre las que contarían revoluciones y golpes de estado, tasa de asesinatos, nivel de apertura comercial, existencia de mercados ilegales de divisas, desarrollo del mercado financiero (medido como M2/PIB) y tamaño del Estado (consumo del gobierno como proporción del PIB). Por falta de datos únicamente incluye las últimas dos variables "institucionales" en una regresión de corte transversal que intenta explicar la tasa de crecimiento del PIB por trabajador de 1960 a 1988 para 86 países. Las otras variables explicativas fueron el nivel del PIB por trabajador en 1960, la inversión en equipos como porcentaje del PIB, la variación en los términos de intercambio y los porcentajes de educación primaria, secundaria y superior completada en 1960 del total de la población de más de 15 años. Al examinar el caso de Venezuela, Guevara (1999:75) concluye que "los niveles de educación ... no parecen haber ejercido ningún tipo de influencia ni sobre el crecimiento ni sobre la inversión [por lo que infiere que] la educación, lejos de ser una variable exógena capaz de provocar el desarrollo, ha sido más bien un factor inducido por este". La inversión en equipos parece ser el factor determinante del crecimiento, que cuando es negativo provoca deserción estudiantil. En este sentido, las recomendaciones de política se resumen en mantener el gasto en educación con apoyo a la mujer y velar por la estabilidad de las inversiones.

En este trabajo, fiel aplicación del enfoque neoclásico, las variables "institucionales" parecen medir el grado de deficiencia con respecto a un óptimo definido por cero corrupción o cero asesinatos, por ejemplo, y no la diversidad institucional. Se supone que todos los países del mundo pueden aportar datos para estimar una única ecuación, que reconocería sus particularidades (culturales o políticas, por ejemplo) por los distintos valores posibles de sus efectos fijos. A pesar de reconocer los problemas de medición de la calidad de la educación, las conclusiones se derivan únicamente a partir del número de años cursados. No se hace explícita la relación entre familia y escuela, e implícitamente parece sugerirse que el objetivo de la educación es incrementar los ingresos individuales y mantener el crecimiento económico.

El enfoque seguido por Guevara (1999) contrasta con el de Regnault (2006, 2004) desde su punto de partida. Regnault (2004) no se interesa por la relación entre crecimiento económico y educación tanto como por las relaciones entre ciudadanía y educación y entre ciudadanía, equidad y democracia.

Ciudadanía, según la definición adoptada por Regnault (2005b:82) es la "capacidad que tiene una sociedad de integrar a sus individuos como cuerpo social...a partir de acciones institucionales deliberadas", entre las cuales destaca los sistemas de seguridad social, salud y escolar. Equidad, según Regnault (2005b:89), "no es mirada a los que menos tienen, sino mirada a las diferencias, que suponen contextos sociales de origen diferente, luego procesos de aprendizaje variables". La relación entre ciudadanía y democracia es explicada por Regnault (2002:62) del siguiente modo:

> La democracia moderna está compuesta por tres principios fundamentales: libertad individual, la ciudadanía y la representación política de intereses. Esto se traduce institucionalmente en tres vínculos políticos: en primer lugar, el reconocimiento de los derechos fundamentales del individuo (que el poder debe respetar); en segundo lugar, la representatividad social de los dirigentes y su política; y por último, la conciencia de la ciudadanía, es decir, la conciencia de estar integrado a una colectividad fundamentada en el derecho... De la presencia y delimitación de estos vínculos, depende la estabilidad política y social del sistema.

Vale enfatizar que la ciudadanía aparece en este enfoque como una construcción institucional deliberada, que debe servirse de políticas públicas equitativas para mantener integrada la sociedad. Con respecto a la construcción de la ciudadanía a través de la educación, Regnault (2004:35-36) anota tres requisitos para hacer equitativa la inclusión: existencia del servicio cerca de las familias, consideración de la "heterogeneidad social, económica y cultural" al diseñar el sistema escolar (de modo que no tenga restricciones encubiertas de acceso) y capacidad para dar frutos para sus egresados sin perjuicio de la integración "en un contexto social más global". A estos requisitos Regnault (2006:23) añade la existencia de programas que nivelen diferencias socioeconómicas en los puntos de partida.

El análisis de la educación dentro del marco reseñado encuentra una oportunidad particularmente ilustrativa en el estudio de la asistencia y permanencia escolar en las comunidades indígenas venezolanas, más que en el de universalización de la educación inicial. Las lenguas, los calendarios familiares de trabajo en comunidad y la manera de conocer y apropiarse de la naturaleza distinguen claramente a las comunidades indígenas de la escuela oficial o "criolla", diseñada sobre un modelo urbano "donde la cotidianidad familiar se articula en torno a la escuela" [Regnault (2006:26)]. Otro elemento distintivo, que podría suponerse cultural, mencionado por Regnault (2006:28) es, "en el caso de las comunidades indígenas, la ausencia de la institución social llamada adolescencia", de gran importancia al intentar explicar las decisión de cada mujer sobre su iniciación sexual, y sus consecuencias sobre su propia asistencia escolar, su maternidad y la asistencia de sus hijos.

Aunque Regnault (2004, 2005a, 2006) no define explícitamente cultura, el título de la obra y su pregunta básica ["¿Cuáles son las condiciones que hacen posible que la actividad escolar se haga significativa en la vida familiar de los pueblos indígenas?", Regnault (2006:24)] permiten suponer que su definición implícita en este trabajo se acerca a la que Díaz (2004) atribuye al antropólogo Clifford Geertz : la cultura, "como un proceso, red, malla o entramado de significados objetivos y subjetivos[,] es un acto de comunicación entre los procesos mentales [que] crean significados (la cultura en el interior de la mente), en un medio ambiente o contexto significativo (el ambiente cultural exterior a la mente) que se convierte en significativo para la cultura interior".

Sin embargo, el autor matiza explícitamente el alcance de cualquier definición que se le atribuya. No pretende comprender el carácter simbólico de la escuela en la cosmogonía indígena, sino los significados que pueda asociar con "las expectativas que esta genera y con las tensiones que producen en los sujetos a la hora de decidir asistir o no ... a clases". Tampoco acepta el relativismo cultural, la dominación cultural o el determinismo cultural como respuestas a su pregunta, a pesar ser el reconocimiento de la diversidad étnica y social el punto de partida de su enfoque. También rechaza la óptica evolucionista, según la cual asistir significaría 'ser moderno' y no asistir significaría 'resistencia a la evolución modernizadora'" [Regnault (2006:24-25)].

El último punto es el que distingue la concepción de la educación, particularmente de la escuela, en Regnault (2006:24): "en ningún momento se argumenta en este texto que asistir a la escuela es una forma más evolucionada de actividad social". Por el contrario, reconoce a la educación indígena familiar y comunitario a haber preservado "la cultura y los idiomas de los pueblos indígenas". Tales afirmaciones son compatibles con las ideas de Touraine, quien en entrevista con Adelman (2004) resume del siguiente modo:

> ... hoy en día tenemos que pasar de categorías sociales a categorías culturales. Estamos viviendo el fin de lo que yo llamaría el modelo europeo de modernización, que trata ... de crear polos de contradicción: lo moderno y lo no moderno, la inteligencia y el sentimiento, los hombres y las mujeres, lo público y lo privado, el triunfo de Occidente sobre Oriente, todo ello con implicaciones enormes. [Durante] los últimos 150 años nos hemos esforzado en transformar nuestra imagen del mundo, reintegrando y combinando categorías que manteníamos en oposición. Así, comenzamos extendiendo el concepto de ciudadanía a democracia industrial, a democracia social.

Al reseñar el último libro de Touraine, Rojo (2005) anota que "si las categorías culturales en tanto que categorías analíticas sustituyen las categorías sociales, es porque la idea de sociedad es reemplazada por la de *sujeto* (se emplee o no este término), porque la idea de institución es sustituida por la de defensa de los derechos culturales y porque la idea de socialización es reemplazada por la de aprendizaje de una vida responsable (de sí misma y de la de los otros)." Debido a la referencia que Rojo (2005) hace a los conceptos de individuo, sujeto, comunicación, modernidad, modernizaciones y diferencias en Touraine, la siguiente cita parece oportuna a pesar de su extensión:

> Sin embargo, ¿este individuo, transformado por él mismo en sujeto, no está condenado al aislamiento, a restar privado de comunicación con "los otros"? La respuesta que Touraine da a esta pregunta es que *"no puede haber comunicación sin una lengua común"*. Y ésta es la *modernidad*. Pero tampoco hay comunicación posible sin reconocimiento de las diferencias existentes entre actores reales. Esta complementariedad puede ser obtenida a partir del momento en que se separe

> claramente la *modernidad* (que es la referencia común de todos aquellos que quieren comunicar) de *las modernizaciones* (que combinan la modernidad con campos culturales y sociales diferentes). Ninguna sociedad tiene el derecho de identificar su modernización a la modernidad. Los países occidentales, en particular, que han alcanzado la modernidad antes que los otros, deben reconocer a la vez que ellos no tienen su monopolio y que ella está presente también en otras formas de modernización (a excepción, claro está, de las que se oponen completamente a ella).

Este marco analítico explica la finalidad principal que atribuye el autor reseñado a la educación. No es lograr crecimiento económico, como para Guevara (1999), ni superar la pobreza, como para Herrera y España (2006), ni "luchar contra la corriente de las creencias predominantes de una sociedad y unas familias desde las cuales sus alumnos no podrán ser todo lo productivos que necesitan para salir de la pobreza", como para España (2004), ni para provocar "un cambio modernizador de la cultura dominante", como para de Viana (1999:87). La finalidad del sistema escolar, según Regnault (2004:35), es la construcción deliberada de ciudadanía, que "pasa por el reconocimiento de la diversidad de los sujetos sociales". Por esta razón el énfasis en sus interpretaciones sobre las cifras de asistencia escolar en cualquier comunidad es colocado sobre "las decisiones familiares e individuales referidas a la construcción de proyectos de vida y de identidad social" teniendo en cuenta las "tensiones sociológicas producto de las contradicciones que se presentan entre las estrategias familiares y las estrategias formales de la escuela, entre el mundo cercano, conocido y afectivo de la familia y el mundo de la norma y lo correcto de la escuela" [Regnault (2006:9)].

Según de Viana (1999:83), "los clásicos de la antropología cultural solían decir que las culturas difieren más en grado o nivel de organización y complejidad que en sus contenidos". En tal caso pareciera que el marco de análisis escogido no debiera variar sensiblemente al estudiar la asistencia en comunidades indígenas que en comunidades no indígenas, para cualquier nivel de educación. Sin embargo, como ocurre en economía, la elección del marco de análisis también divide a los sociólogos. Esto puede ilustrarse comparando los trabajos de Regnault (2004, 2006) y de Herrera y España (2006).

Los autores coinciden en las cifras que consultan, en sus observaciones sobre asistencia, repitencia, deserción, expulsión, formación de docentes, déficit de planteles e incluso determinantes de fracaso escolar. También distinguen requerimientos de oferta educativa oficial y determinantes de la decisión familiar, subordinan los objetivos asistenciales a los educativos y comparten definiciones similares de equidad al comienzo de sus trabajos. Por ello también coinciden al encontrar trabas y al proponer importantes cambios para el sistema educativo venezolano actual. Sin embargo, sus puntos de partida son distintos, utilizan distintos métodos para recopilar información no oficial y parecen esperar resultados diferentes de sus propuestas.

Herrera y España (2006) proponen educar para reducir la pobreza. El punto de partida sociológico de la propuesta puede encontrarse expuesto en España (2004:32): "una sociedad cuya cultura se basa en la universalización de las aspiraciones de sus miembros, hace de la pobreza un problema, así como de los rezagos culturales que se convierten en verdaderos obstáculos para el bienestar material de sus individuos". Al rechazar el determinismo cultural, España (2004:32-33) sostiene que "no hay 'unas formas culturales que son mejores o peores que otras', sólo existen unas que son más consistentes con sus objetivos que otras y, como es de suponer, la distancia que guardan depende de las particularidades de cada sociedad". Las que legitiman el éxito material de los individuos y facilitan su logro son las asociadas por este autor con las llamadas creencias modernas o postmodernas, que podrían ser enseñadas por la escuela concebida como agencia de socialización moderna: "si nuestra escuela básica fuese de mayor calidad y si el país lograra masificar la educación media, es muy probable que esta institución fundamental para la modernidad cumpliera efectivamente su misión libertadora de romper la lógica reproductora que tiene lugar en la familia" [España (2004:54)].

La vinculación entre educación y pobreza ocurriría en España (2004) a partir de la difusión de los estructuras valorativas de los sociedades modernas sobre las tradicionales, definidas por de Viana (1999: 82-84) a partir de las ideas de Parsons. Aun cuando no es el lugar para comentar los múltiples hallazgos realizados sobre más de 14.000 encuestas presentados por de Viana (1999), ni las relaciones de causalidad entre cultura y pobreza discutidas por España (2004), dos ideas importantes deben referirse. En primer lugar, según España (2004:47-48) "a pesar de la segmentación y desintegración social producto de la prolongada recesión económica" capitalizada por políticos y religiosos, "la homogeneidad cultural del país sigue constituyendo una ventaja desde la cual construir un proyecto de desarrollo que saque al país de la pobreza y el subdesarrollo en el que se encuentra". En segundo lugar, España (2004:59) sostiene que "el problema no es la ausencia de actitudes modernas en los sectores de pobreza, [...] sino que las *élites* tampoco las tengan".

Las coincidencias y diferencias entre el autor reseñado y España (2004) ya deberían estar claras en este punto. Sin embargo, no está demás insistir en el papel que Regnault (2005b:80) otorga al reconocimiento de la heterogeneidad para el logro de la equidad y la ciudadanía a través de la educación:

> La reconstrucción de la ciudadanía en Venezuela hoy día es una acción doblemente difícil: por un lado, porque hay que hacer que las instituciones dedicadas a la Educación orienten su acción hacia la diferencia para buscar la igualdad, y por otro lado, porque a partir de este reconocimiento de la diferencia se debe procurar lo común.

Por otra parte, así como España (2004) encuentra el caso de las *élites* no modernas como posible impedimento para salir de la pobreza, Regnault (2005b:81) Tampoco encuentra en nuestras universidades el estudio de "la diversidad (política, cultural, sociocultural, entre otras) como recurso de aprendizaje". Formar docentes para la equidad requeriría, según su concepción, de importantes cambios en el enfoque de la carrera tal como se sigue actualmente. Según Regnault (2005b:91), aparte de cambios programáticos "supone vencer los enunciados burocráticos del conocimiento (la verdad como enunciados coleccionables de erudición), romper las reglas generales del quehacer catedrático; para entenderla como actividad que sistematiza el entorno para producirlo".

NOTA FINAL

Los comentarios escritos en estas páginas no concluyen adoptando o rechazando marcos de análisis económicos o sociológicos con respecto a la relación entre educación y cultura. Su objetivo ha sido presentar a partir de Regnault (2006) parte de la difícil discusión dentro de dos disciplinas distintas con respecto a temas comunes en un mismo país, sin pretender en modo alguno agotar el tema.

Sin embargo, no deja de ser tentador sugerir un vínculo entre algunos de los enfoques presentados. Por ejemplo, según North (1993) las "sociedades que se quedan 'pegadas' incorporan sistemas de creencias e instituciones que fallan al confrontar y resolver nuevos problemas de la complejidad social". Partes de su exposición sobre las creencias recuerda la de de Viana (1999:82-83). Regnault (2002:62) atribuye el deterioro de la democracia venezolana al debilitamiento progresivo del vínculo de ciudadanía, lo cual, a su vez, explica "porque desde hace algún tiempo las políticas sociales no fueron lo suficientemente equitativas como para mantener integrada la sociedad" (2004:35). Dado que la ciudadanía es una construcción deliberada, ¿es posible explicar su deterioro o incluso su pérdida en términos de un sistema de creencias? ¿Es posible introducir en la explicación algún concepto semejante al de *élite*, utilizado por España (2004)? ¿O las categorías de estos distintos análisis son tan incompatibles como los enfoques neoclásico e institucional/cognitivo?

Estas preguntas hechas dentro de una universidad deberían tener múltiples resonancias, puesto que a la universidad suele asignarse una importancia capital en la conducción del país. Uslar Pietri (1962/1985:141), por ejemplo, sostuvo que "con una urgencia de vida o muerte, con una prioridad acaso superior a ninguna otra cuestión, Venezuela necesita una Universidad de primera clase, una Universidad al nivel de las más adelantadas y eficientes del mundo, porque Venezuela necesita asegurar su mejor futuro y si la Universidad no los da, Venezuela estará condenada a quedarse sin

esos hombres imprescindibles y, por lo tanto sin ese futuro". Ante tales demandas, sin embargo, Uslar (1962/1985:130) escribió que "nuestra Universidad no es, siquiera, una aceptable fábrica de profesionales, para poder, ni remotamente, pretender ser un centro de investigación, de creación, de progreso científico y de formación de sabios, de investigadores y de hombres de la más alta calificación en las diferentes disciplinas científicas y técnicas".

¿Sistema de creencias? ¿Ciudadanía? ¿*Élites*?

BIBLIOGRAFÍA

Adelman, M. (2004) "Sex, gender, subject: an interview with Alain Touraine". *Rev. Sociol. Polit.* No. 23, 169-174. Disponible en http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782004000200016&lng=en&nrm=iso

Barro, R. y X. Sala-i-Martin (1995) *Economic Growth*, USA, McGraw-Hill, 539 págs.

Becker, G. (1992) "The Economic Way of Looking at Life", disponible en http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1992/becker-lecture.html

Berndt, E. (1991) *The practice of econometrics: classic and contemporary*, USA, Addison-Wesley, 701 p.

De Viana, M. "La ficción de modernidad" en Varios (1999), 81-87

Díaz M. (2004) "Hacia un curriculum en educación intercultural", Boletín IFP, 2-4 http://www.programabecas.org/numero/VI-1.pdf

España, L. (2004) "La cultura y las causas de la pobreza en Venezuela" en Varios (2004), 27-59

Gigerenzer, G. y R. Selten [Ed.] (2001) *Bounded rationality: The adaptive toolbox*, USA, MIT Press, 377 pp

Gruson, A. , M. Parra y B. Regnault (1997) El polo asociativo y la Sociedad Civil, Caracas, CISOR, 52 págs.

Guevara, J.. (1999) "Educación y crecimiento económico", en *Temas de Coyuntura*, 39, junio, IIES-UCAB, 75-130

Henrich, J. et al (1999) "Group report: What is the role of culture in bounded rationality?" en Gigerenzer, G. y R. Selten [Ed.] (2001) 343-360

Herrera, M. y L. España (2006) "Educación para superar la pobreza y alcanzar la equidad" en Varios (2006): 139-170

North, D. (1993) "Economic Performance through Time", disponible en http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1993/north-lecture.html

Rojo, R. (2005) "Alain Touraine: a new paradigm or the end of social discourse on social reality" en *Sociologias*. [online]. No. 14, 510-519. Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200020&lng=en&nrm=iso

Regnault, B. (2001) "La estructuración de la identidad profesional de los docentes en Venezuela", en *Seminario Identidad Profesional de los Docentes en Venezuela y América Latina.* AVINA 16-89

Regnault, B. (2002) "¿Por qué las marchas no llegan a ser gobierno?", en *Temas de Coyuntura*, 45, junio, IIES-UCAB, 61-86

Regnault, B. (2004) "Los desafíos del sistema escolar venezolano: el caso de la universalización de la Educación Inicial", en *Temas de Coyuntura*, 49, junio, IIES-UCAB, 33-56

Regnault, B. (2005a) "La asistencia escolar de la población indígena venezolana" *Notas de Población* Año XXXI No. 79, 263-298

Regnault, B. (2005b) "Ciudadanía, equidad y formación de docentes: entre la abstracción burocratizada y la gestión cotidiana" en Varios (2005): 79-94

Schultz, T. (1979) The Economics of Being Poor, , disponible en http://nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1979/schultz-lecture.html

Simon, H. (1978) "Rational Decision-Making in Business Organizations" *Nobel Prize Lecture* , 29 pp. [Disponible en http://nobelprize.org/economics/laureates/1978/simon-lecture.pdf].

Uslar, A. (1962/1985) "La universidad y el país" en Uslar (1985): 127-142

Uslar, A. (1985) *Cuarenta ensayos*, Caracas, Monte Ávila Editores, 473 págs

Varios (1999) *Pobreza: un mal posible de superar* Volumen 1, Caracas, UCAB-ACPES, 87 págs.

Varios (2004) *Detrás de la pobreza*, Caracas, ACPES-UCAB, 258 págs.

Varios (2005) *Educación y Ciudadanía I Jornadas de Pedagogía.* Caracas, UCAB Escuela de Educación, 196 págs.

Varios (2006) Venezuela: un acuerdo para alcanzar el desarrollo, Caracas, Acuerdo Social-UCAB, 572 págs.

Vilera, A. (2001) "Educación y ciudadanía. Algunas disertaciones". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* ULA. Disponible en http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/TeoriaydidacticaCS/revista6_01/aliria_vilera.pdf