



REVISTA

educare

*Órgano Divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado
del Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto
Figueroa"*

BARQUISIMETO – EDO. LARA – VENEZUELA

NUEVA ETAPA
FORMATO ELECTRÓNICO
DEPOSITO LEGAL: ppi201002LA3674
ISSN: 2244-7296

Volumen 15 N° 1
Enero-Abril 2011

CONOCIMIENTO LIBRE Y EDUCACIÓN EMANCIPADORA
FREE KNOWLEDGE AND EMANCIPATORY EDUCATION

Jose L. Aguilar C.
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

CONOCIMIENTO LIBRE Y EDUCACIÓN EMANCIPADORA

FREE KNOWLEDGE AND EMANCIPATORY EDUCATION

REVISION DOCUMENTAL

Jose L.Aguilar C.*
Universidad de los Andes

Recibido:20-01-11

Aceptado: 25-05-11

RESUMEN

En este artículo de naturaleza documental, se analiza la relación entre el concepto conocimiento libre y la educación. Iniciamos con una introducción a dicho concepto, y su caracterización desde una mirada liberadora del hombre; también se discute el papel mediador y alienador de la educación. A partir de allí exploramos la vinculación del conocimiento libre a formas educativas emancipadoras del hombre. Para ello, exponemos las características de un modelo educativo basado en las premisas del conocimiento libre, y la racionalidad que subyace en dicho modelo, definiendo los facilitadores para su implementación.. Finalmente, concluimos con una caracterización de la relación entre ese modelo educativo y la Web 2.0.

Descriptores: Conocimiento Libre, Educación emancipadora, Web 2.0

ABSTRACT

In this paper we study the relationship between the concept of free knowledge and education. We begin with an introduction to this concept, and its characterization from a man liberating point of view; also discussed the mediating and alienating role of education. From there, we explore the relationship of free knowledge to emancipatory educational forms of man. For that, we present the characteristics of an educational model based on the premise of free knowledge, and the rationality underlying this model, defining the facilitators for implementation. We conclude with a characterization of the relationship between the educational model and Web 2.0.

Keywords: Free Knowledge, emancipatory education, Web 2.0

INTRODUCCIÓN

* Profesor titular, Escuela de Ingeniería de Sistemas, CEMISID, Universidad de los Andes. Maestría en Informática (1991), Universidad Paul Sabatier, Toulouse, Francia. Doctorado en Ciencias Computacionales (1995), Universidad Rene Descartes, Paris, France. Postdoctorado en Ciencias de la Computación, Universidad de Houston (2000). aguilar@ula.ve

El conocimiento ha estado presente desde los principios de la humanidad, hemos avanzado como especie conforme él ha evolucionado. Pero también el conocimiento está estrechamente vinculado a la libertad, ya que el humano aprende, enseña y hace uso de sus conocimientos en la medida de la libertad que tenga para hacerlo. Particularmente, el conocimiento es una cualidad humana que requiere determinadas condiciones sociales y amplios espacios de libertad para su generación, apropiación, aprendizaje, sistematización, interiorización, transmisión y aplicación. Su fecundidad en un contexto social adquiere su máximo valor en tanto se transmita y comparta de forma libre y abierta. Por eso, cuanta más libertad y sociabilidad existan en ese contexto social más conocimientos habrá en él.

El problema del acceso al conocimiento es un espacio de lucha social que ha existido siempre, por su vinculación al poder. Es una lucha entre quienes ven el conocimiento como patrimonio de la humanidad, con total libertad para acceder, aprender, enseñar y hacer uso del mismo, y los que no. Con la aparición de *límites artificiales* creados por los humanos, como las patentes y los derechos de autor, entre otros (mal llamados en su conjunto propiedad intelectual), el conocimiento ha venido perdiendo accesibilidad. En la actualidad, mientras que el avance de la tecnología por lograr una sociedad digitalizada y conectada brinda al conocimiento humano nuevas posibilidades de crecimiento, estos límites artificiales están restringiendo la posibilidad de aprovechar éste potencial, y posibilitando su manipulación según intereses particulares/privados. La razón fundamental de esto se debe a la aberración de hacer de él una mercancía orientada al lucro y a la exclusión, en vez de considerarlo un patrimonio colectivo de la humanidad.

Construir formas democráticas de construcción y socialización del conocimiento, desde espacios colectivos, es uno de los grandes retos de nuestra época, para contrarrestar y resistir al secuestro actual del conocimiento característico de esta fase del capitalismo. Esta fase del capitalismo, llamado por algunos autores como capitalismo cognitivo, ha venido desplegándose bajo diferentes formas a nivel mundial (marcos legales como la propiedad intelectual, formas tecnológicas como el DRM-*Digital Rights Management*-en español gestión de derechos digitales, modelo mundial de desarrollo científico-tecnológico, etc.), como una de las grandes apuestas de los imperios dominantes ante la crisis del capitalismo financiero.

Ahora bien, esos espacios de construcción y socialización del conocimiento deben coadyuvar a la generación de un conocimiento liberador, emancipador, de lo contrario no estaremos avanzando mucho en la autonomía de los pueblos. Para ello se requiere de formas de educación, modelos pedagógicos, que nos permitan transformar nuestra realidad, para lo cual se requiere concebir al proceso educativo como un proceso de concientización de la condición social del individuo a partir del análisis crítico permanente del mundo que le rodea. Esos nuevos modelos pedagógicos deben redefinir las prácticas docentes, los procesos de aprendizaje, el papel del aprendiz, entre otras cosas

Tales modelos deben ser distintos a las prácticas tradicionales que pregonan la supuesta neutralidad de las mismas, para pasar a un modelo educativo que problematice la vida diaria, que se inserte en la cotidianidad del hombre. Estas formas de educación deben promover la horizontalidad de las relaciones humanas, para lo cual son vitales estilos de diálogo que posibiliten la participación activa de todos, en la construcción de la matriz cultura de la cual se forma parte. Es importante acotar que esto jamás posibilitará un adoctrinamiento o manipulación por parte de otros, ya que cada individuo define su propio ser social en el proceso educativo.

Los espacios de aprendizaje colectivos pasan a ser componentes vitales de ese modelo educativo emancipador. Son espacios donde el conocimiento es visto como un bien público, un patrimonio de la humanidad, del cual todos debemos cuidar, velar y cultivar, para que desde allí, construyamos procesos autóctonos hacia un modelo de sociedad justa. Ese espacio también servirá para develar la otra gran mentira de las elites dominantes del conocimiento, cuando nos dicen que el mismo es neutro, que es aplicable y usable de la misma forma y en todas partes; así como también permitirá que cada espacio social se apropie del conocimiento que necesite, y construya con él sus propias realidades. Ese conocimiento construido *colectivamente* lleva implícito una propuesta consensuada de quehacer social, lo que permite, a su vez, convertir a ese *conocimiento compartido* en el mejor escudo protector y en la mejor estrategia para promover dicho quehacer.

Esos espacios de aprendizaje colectivo requieren de *redes sociales* orientadas a la consecución de formas de quehacer social basadas en la confianza interpersonal y en

valores de reciprocidad, honestidad y solidaridad, entre otros. Estas formas de quehacer social fueron caracterizadas por cuatro aristas en Aguilar (2009) y Aguilar, Petrizzo, y Terán (2009):

- a) *El arraigo* que dicho quehacer debe tener en el ámbito donde existe, a nivel de su cultura, de sus vocaciones, de sus conocimientos locales y de sus potencialidades;
- b) *El control* que deben tener los actores locales sobre el conocimiento generado y los procesos de aprendizaje que se van dando;
- c) Los espacios de *toma decisiones locales* sobre el proceso de aprendizaje y del quehacer social, que garanticen debates y discusiones sobre la pertinencia del conocimiento que se está generando, sobre los modelos pedagógicos que se están usando, sobre las formas culturales que se están formando, entre otras cosas; y finalmente,
- d) El *enriquecimiento* que acontece en el entorno y en los actores locales, tangible o no tangible. Dentro de los intangibles, uno de los más relevantes es el conocimiento generado por esta dinámica de construcción del conocimiento.

Esto rompe con los enfoques clásicos de quehacer social (muchos de ellos se cobijan bajo el termino de *desarrollo*), ya que parte del principio de hacerse a sí mismo (al hombre). En ese hacerse, aparece un conocimiento construido y compartido colectivamente, el cual no es visto como una mercancía, sino al servicio de la generación de espacios de vida sustentable, como un bien público del cual todos velamos y cultivamos. Así, es libre, enriquecido por y enriquecedor de la matriz cultural en la que estamos inmersos, coadyuvando a su autogeneración. Los principios filosóficos presentes en las comunidades del software libre aparecen naturalmente en esta concepción del conocimiento, como es señalado en Aguilar, Petrizzo, y Terán (2009):

- a) El conocimiento debe ser accedido y usado libremente, lo que permite el encuentro y uso de diferentes fuentes de saberes (conocimientos ancestrales, científicos, etc.), chocando con el modelo propuesto por las transnacionales de patentar el conocimiento, cerrar su acceso, entre otras cosas.

- b) El conocimiento debe adaptarse libremente a los modelos de quehacer locales. Los derechos del colectivo y el control local sobre su quehacer, son la base de este principio.
- c) El conocimiento debe ser compartido libremente con los demás a través de un proceso de construcción colectiva del mismo. Para lograr un conocimiento colectivo, se requiere de sólidas redes sociales, basadas en los principios de solidaridad y compañerismo.
- d) El conocimiento adquirido puede ser mejorado libremente, y esas nuevas versiones del conocimiento deben poder ser compartidas libremente con los demás, para que así se beneficie el mundo entero.

Pero esa idea de conocimiento para que sea liberador, emancipador, del individuo, y le permitan romper con las cadenas de su enajenación, requiere de otro aspecto. Debe ser un conocimiento que permita aprender y entender el mundo en que vivimos, comprender cómo llegamos a ser lo que somos, tener una visión holística de nuestras vidas, explicar las causas históricas del acontecer actual, establecer una narrativa que le dé sentido a nuestra vida individual y colectiva. Y partiendo de ello, ese conocimiento debe posibilitar actuar sobre nuestras realidades para transformarlas, y reconstruir nuestro lenguaje madre como elemento fundamental para el cultivo de nuestra cultura.

ARGUMENTACIÓN INICIAL

La Educación como forma de dominación

Antes que nada, es fundamental develar la función política de los procesos educativos en términos de dominación de clase, raza, género, de alienación científica y tecnológica, entre otras cosas, y cómo el modelo educativo oculto, que impera en ellos, construye una hegemonía cultural. Todo modelo educativo responde a un modelo político, a un modelo económico. Eso se devela en todo sistema educativo, como lo han señalado Aguilar (2008), Apple (1996), Giroux (1981), Mendoza (2010) y Varsavsky (1971), porque:

- a) Las políticas y prácticas educativas de todo modelo educativo abordan, a su manera, las nociones de poder, raza, sexo, economía, justicia social, lucha de clases, etc.

b) Un modelo educativo construye los valores del ser social que a todo individuo caracteriza. Esos valores serán la guía, el faro en su caminar, como miembro de este mundo.

c) Un modelo educativo da las bases para que el hombre tenga una conciencia crítica que le permita asumir el control de su vida,

d) Un modelo educativo da las capacidades para participar activamente en la construcción de una sociedad justa.

El modelo educativo imperante posee una dinámica que conduce a la dominación de las conciencias, para responder a los intereses de las clases dominantes. Además, imparte en el hombre la ley del temor (temor para hacer las cosas, temor para construir sus verdades, etc.), lo que imposibilita su emancipación. Ese modelo educativo apunta a fragmentar, secuestrar el conocimiento, con el fin de facilitar el proceso de control, de dominación, de enajenación, de la conciencia y, de esa manera, asegurar la hegemonía de las clases dominantes.

Así, la educación es una forma de dominación, es una forma de establecer y promover hegemonías culturales, económicas, cognitivas y políticas. Para entender esto debemos estar conscientes que el conocimiento tiene un significado social, con un horizonte cultural (es donde subyacen los valores sociales que se promueven, es donde se establece a quién se está enajenado, cómo se aliena, etc.). Aquí subyace la no neutralidad profunda del conocimiento.

Frente a esta situación, es el propio hombre quien debe buscar los caminos de su liberación, desde su hacer educativo. En el marco de la situación mundial imperante en la educación, la estrategia antihegemónica puede descansar en dos estrategias según Giroux (2006): una que consiste en la resistencia creativa al modelo educativo preponderante; y la otra que se sustenta en la construcción de una educación alternativa para la sociedad. Particularmente, para resistir y crear una educación alternativa, y por ende, que coadyuve en el difícil proceso de desalienación y liberación, se requiere construir socialmente una nueva teoría educativa en base a la lucha cotidiana. Esta teoría educativa debe permitir la identificación y desmitificación de los hechos de la vida que se nos presentan como neutros, instaurando así un conocimiento que responda a las necesidades de la sociedad. El

proceso de elaboración de una teoría de la educación emancipadora debe realizarse con la participación activa de todos los actores sociales.

Como parte de ese trabajo antihegemónico, a los modelos educativos se les debe analizar críticamente para determinar cómo los conocimientos impartidos promueven prácticas, valores y criterios compatibles con los grupos que sustentan el poder. Como parte de ese análisis debe develarse el modelo político-social que se esconde detrás del currículo formal, puesto que los conocimientos impartidos en los diversos centros educativos se basan en estructuras ocultas de significación, que han sido moldeadas por la ideología y poder dominante. Esto permitirá establecer un sistema educativo que posibilite emancipar al aprendiz de la alienación, a la cual están sujetos, para que acepten la situación imperante. También permitirá establecer formas democráticas de creación del conocimiento, incorporando nuevos valores a las dinámicas de construcción del conocimiento no individualistas, no egoístas, y de solidaridad.

Conocimiento liberador, emancipador

Intentaremos ir más lejos que los planteamientos alrededor del concepto de conocimiento libre, que nos remite fundamentalmente a los cuatro principios establecidos por la comunidad de software libre, a saber: la posibilidad de copiar, usar, modificar y divulgar el conocimiento.

Particularmente, un conocimiento que no permita cultivar la cultura, que no permita que la sociedad se auto-regenere desde su propio quehacer, es un conocimiento ajeno, es un conocimiento que nos va enajenado, es decir, es un peligro para nuestra realidad. Los procesos pedagógicos que normalmente subyacen en ese modelo son del tipo *educación bancaria*, en el que el alumno es un depositario de conocimiento y el educador el que deposita, lo que puede conllevar a procesos de alienación, entre otras cosas. La educación bancaria nos limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos, fomentando la reproducción, sin análisis ni comprensión, de los temas que se nos están enseñando. Es un tipo de proceso que se inspira en prácticas educativas que mantienen a los individuos como consumidores pasivos de conocimientos. La educación bancaria nos aleja de la comprensión de nuestras realidades sociales, concibe la educación como una relación

unidireccional en la que unos enseñan y otros aprenden. Se adquiere así la falsa idea de una división de clases, donde hay unos que son sabios y otros ignorantes.

Es necesario romper con la concepción de un conocimiento petrificado, y sustituirlo por la idea de que un conocimiento es parte de un proceso, donde surge una relación de retroalimentación entre todos los actores sociales que forman parte del proceso. Un proyecto emancipador impulsa el reconocimiento de las capacidades de los sujetos, promueve una conducta ética de difusión del conocimiento y el establecimiento de relaciones horizontales. Para ello se debe imponer la educación como práctica de la libertad. Esto le permitirá al hombre responder a los desafíos que el mundo le va presentando, transformándolo y dotándolo de su propio espíritu. El modelo pedagógico debe estar sometido constantemente al cambio, a la evolución y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y es el centro y motor del proceso educativo, es obvio que el modelo educativo tendrá que seguir ese ritmo. Por ello, el proceso educativo debe considerar la capacidad creativa y transformadora del hombre, la naturaleza social del acto de conocimiento, y la dimensión histórica de éste.

Un conocimiento emancipador es un conocimiento pertinente, construido desde abajo, bajo formas participativas emergentes. Así, no consiste en consumir conocimiento creado en otros espacios y para otros espacios, se trata de la construcción colectiva del conocimiento a partir del conocimiento existente. Esto requiere de un nuevo modelo educativo que promueva el trabajo colectivo, su anclaje en lo local, que enriquezca el quehacer de la sociedad, que promueva la endogenidad en el proceso de construcción del conocimiento.

Un conocimiento emancipador es un conocimiento vinculado a un proceso de aprendizaje colectivo, por lo cual no puede privatizarse y debe servir para generar espacios de vida sustentable. Es decir, debe ser un conocimiento que permita la concepción de un mundo equitativo orientado a mejorar la calidad de vida, a la paz, y particularmente, a cubrir las necesidades de la sociedad (espirituales, materiales, etc.). La sinergia generada a partir de esa forma de producir conocimiento debe dar la posibilidad a un consenso sobre propuestas de vida social, articuladas a través de redes sociales orientadas a la consecución de fines legítimos basadas en la confianza interpersonal y en valores de reciprocidad, honestidad, compañerismo y solidaridad.

Un conocimiento emancipador establece la necesidad de que el conocimiento sea libre, lo opuesto a la idea de su mercantilización, ya que, como hemos dicho antes, el conocimiento es un bien público. Esto es necesario para encaminar un proceso de recuperación de nuestra matriz cultural, entendida como el espacio donde nacemos, hacemos y nos hacemos. Un conocimiento emancipador requiere de procesos de aprendizajes autónomos, entendidos como procesos de búsqueda del saber realizados en un ambiente gobernado por la autenticidad de esos procesos. La autonomía se plasma tanto en las virtudes generadas de la práctica en la búsqueda del saber, como por el autocontrol que se da en esos procesos. Esto solo será así si la educación se basa en una práctica cuyo elemento fundamental es la aspiración de aproximarse a la verdad.

Para alcanzar un conocimiento emancipador debemos romper con el actual modelo educativo, secuestrado por élites académicas, por formas burocráticas de gestión, por tecnócratas educativos. Fuenmayor (2006) señala que es necesario sabotear el modelo actual creando focos de resistencia, problematizando el proceso educativo, y a partir de allí, establecer formas de relación libre con el conocimiento, en las cuales podamos usarlo, pero a su vez, reflexionar sobre él, verlo con un espíritu crítico, que nos permita cuestionarlo, reconstruirlo, desaprenderlo, y particularmente, insertarlo en nuestra cotidianidad, para promover la autopoiesis cultural. Así, estamos hablando de un conocimiento que permita problematizar el mundo donde vivimos y darle sentido a los objetos que conocemos.

Ese nuevo modelo educativo requiere de dinámicas sociales de construcción endógena de conocimientos que consideren:

a) Espacios de aprendizaje colectivo, de socialización del conocimiento, que coadyuven a la construcción de un modo de quehacer social autóctono desde lo local. Estos espacios serían también de decisión sobre ese qué-hacer social

b) Espacios de control, ya que no es solamente necesario la decisión de qué hacer, sino que también es necesario controlar ese quehacer, evaluar ese hacer, por lo que se requiere conocimiento específico para esas tareas de control y sobre “ese hacer”.

c) Formas de encuentro y diálogo entre el conocimiento exógeno con el acervo local, con las vocaciones locales, con el conocimiento ancestral y local, para generar el arraigo cultural requerido del quehacer social. Esa forma de anclaje social le da sustentabilidad en el tiempo y espacio a ese hacer social.

d) Formas de socialización del conocimiento derivado de los procesos de aprendizaje por ese hacer, reconociendo y haciéndolo parte del acervo local.

Los escenarios presentados nos dibujan un conocimiento con características particulares: un conocimiento para la paz, para construir formas de bien-estar mundial y no para la guerra; un conocimiento que pertenece y es patrimonio de la humanidad, que es de interés público; un conocimiento incluyente, originado por el encuentro de saberes (saberes originarios saberes de expertos, etc.). Todo ello requiere de una cultura de libre circulación de los saberes y de los conocimientos. También requiere de nuevas formas de construcción del conocimiento, tales como las redes sociales.

Las redes sociales son definidas en Aguilar (2008) como espacios de aprendizaje colectivo, donde a partir de los distintos aspectos discutidos en común por los diferentes actores sociales (especialistas, tecnólogos, etc.) se descubren interconexiones e influencias de saberes, en forma tal que cada disciplina/actor aproveche, no sólo los conocimientos, sino la manera de pensar y encarar los problemas habituales de los demás, en un marco de colaboración, solidaridad, etc.

La interacción de disciplinas planteada, que exige discusión y crítica, conduce a un aprendizaje colectivo que permite que ideas y enfoques típicos de una rama de la ciencia se propaguen de manera natural a otras. También permite la emergencia de conocimientos autóctonos, derivados de las necesidades de las propias redes. Las redes sociales deben trabajar sobre problemas prioritarios para su entorno, convirtiéndose en equipos interdisciplinario de discusión, debate y construcción. Esta forma integrada de construcción de conocimiento es una modalidad poco compatible con el modelo educativo que se nos ha impuesto. La competitividad, base primaria del modelo educativo clásico, se opone a la participación en un equipo de iguales, donde es difícil determinar la paternidad de las ideas y hay que tener gran capacidad de re-aprendizaje y des-aprendizaje.

HACIA UN MODELO EDUCATIVO LIBERADOR

Características de base del Modelo Educativo Liberador

Como ya hemos dicho, si queremos procesos de emancipación del hombre se requiere de un nuevo modelo educativo. Ese nuevo modelo educativo debe permitir la construcción de un conocimiento liberador de manera participativa, y debe vincular el hacer-educativo con la cotidianidad de la sociedad. Esta visión educativa debe desarrollar en el educando su conciencia crítica, su sensibilidad social, y su sentido común, con el fin de propiciar nuevas formas de ver la realidad social y posibilitar en el educando transformar su realidad. Es decir, estamos hablando de un proyecto educativo basado en la praxis concreta de transformación de la realidad.

Algo fundamental para ese nuevo modelo educativo es revisar la forma actual del trabajo académico, así como la división del conocimiento por disciplinas. Además, debe contraponerse al modelo global educativo imperante, donde unos somos los consumidores de conocimiento y otros los que lo producen para venderlos en sus diferentes formas de expresión (por ejemplo, como productos tecnológicos), estableciendo de esta manera exclusividades en la generación de conocimientos. Por otro lado, el modelo educativo debe llevar a procesos de producción de conocimientos que tiendan a ser cada vez más críticos y solidarios, para interrogarse permanentemente sobre sus propias presuposiciones y pertinencias. Además, debe incentivar la creatividad en la determinación de teorías y métodos de enseñanza diversos, que le permitan permanentemente autoconstruirse. También, debe incorporar la cultura popular para establecer una cierta unidad social en términos de identidad, costumbres, valores, entre otros, que nos permitan vivir en comunidad. Finalmente, debe transformar los espacios de creación del conocimiento en esferas públicas democráticas que rompan con la cultura del silencio para cuestionarse sobre preguntas como: ¿Qué debemos hacer para conformar una sociedad más equitativa y justa?, ¿Cuál sería el papel de los espacios educativos en la conformación de dicha sociedad?

Todo esto facilitaría la búsqueda permanente de la verdad, desde lo local, como el eje fundamental del proceso educativo. Así, esto debería ir llevando a la sociedad a edificar

colectivamente y progresivamente un sistema educativo desde lo local. Un sistema educativo que privilegie el trabajo colectivo, la realidad local, la igualdad y solidaridad. Espacios educativos que permitan desarrollar un sentido de comunidad, de crítica a los valores del individualismo, de la ganancia y del fetichismo de la mercancía. Espacios de formación que permitan que todos podamos tener una participación activa en la solución colectiva de los problemas de la comunidad en que vivimos, que todos podamos participar en la construcción y ejecución del proyecto de vida comunitario. Lo anterior requiere de prácticas docentes basadas en la convivencia, en la cooperación y en la ayuda mutua, factores claves que han estado presentes en las redes sociales.

Freire (1989 y Freire (1999) plasman una forma de construir ese sistema educativo desde lo local, en su propuesta de la pedagogía del oprimido:

...es aquel que debe ser elaborado por el propio oprimido, ya que la práctica de la libertad sólo puede encontrar adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga la condición de descubrirse y conquistarse, en forma reflexiva, como sujeto de su propio destino histórico. (p. 6)

Las ideas de Freire convergen con la pedagogía crítica propuesta en Giroux (2001), Giroux (2006) y McLaren (2006) y con lo que exponemos en este trabajo, al plantearnos como reto transformar la sociedad en la que vivimos, en la que nos educamos. Para ello, es necesario que toda educación que se pretenda liberadora parta de la propia realidad del alumno, de tal manera que le permita concientizar y comprender críticamente su realidad, y a partir de esto transformarla. Al respecto, hay dos elementos importantes a considerar en todo modelo educativo liberador según Freire (1989) y Freire (1999): debe poder develar el mundo actual; y debe comprometer al educando, en la praxis, con su transformación. Dicho modelo debe establecerse como una práctica permanente de los hombres liberados.

Si bien es cierto que la Pedagogía Crítica ha suscitado sus críticas, entre otras (ver Ordoñez, 2002; Pérez ,2008 para más detalles), vinculadas fundamentalmente a juicios sobre su condición de proyecto ambicioso, prevalece el discurso plagado de buenas intenciones, sin claridad sobre cómo resolver las dicotomías teoría-praxis y educación-contexto histórico social, sin experiencias concretas correctas; para nuestro caso, el aspecto fundamental a retener de ella para permitir una educación emancipadora, es su posibilidad

de dar cuenta y sentido del mundo actual que rodea al hombre que se hace en ella, para permitirle transformarlo. De esta manera, reivindicamos su propuesta de fondo de un proceso de aprendizaje no neutro, inserto en la esfera política, desde el cual deben emerger las respuestas locales a esas dicotomías.

Pero veamos cómo podemos subvertir al modelo educativo actual. La “pedagogía del oprimido” nos dice, según Dussel (2002), Freire (1989 y Freire (1999): “el oprimido vive en una situación que da cuenta de una historia y de una forma de ver la realidad. Esta realidad del oprimido son las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido” (p. 28). Ahora bien, hay situaciones desde las cuales podemos intuir un más allá posible (del límite que nos establece el modelo educativo donde estamos inmerso), que está fuera de la existencia que se nos impone. Promover esas situaciones en el alumno es como se debe subvertir al modelo educativo actual, para su liberación. Para ello se requiere considerar su situación presente concreta, que refleje, además, sus aspiraciones, y a partir de allí organizar el contenido programático de su educación.

Pero cuidado, no hay liberación si no es con el otro, y por eso nos debemos educar (para la libertad) con los demás. La educación liberadora debe prepararnos con los otros, en medio del diálogo y la interacción, sin la verticalidad que se interpone a menudo entre nosotros. Así, ese nuevo modelo educativo requiere de un tipo de *relación horizontal* entre los hombres. Según Jaspers (2001), “a través de una comunicación directa y profunda en la que nos podamos re-conocer y re-crear” (p.114). A partir de esta relación se da una creación mutua en la que los sujetos participantes se van implicando, llegando a conocerse y trascenderse a sí mismo. Es decir, el autodesarrollo requiere de la libertad y el libre desarrollo del *otro*. Así pues, la interacción humana no es un mero desarrollo de un yo, sino una creación del yo en comunidad con el otro. La idea de un hombre en relación con el mundo y sus semejantes, es vital en el modelo educativo emancipador. El auténtico diálogo horizontal en el modelo educativo liberador nos acerca a la utopía de una humanidad en consonancia consigo misma.

Por otro lado, el modelo educativo debe tener como uno de sus objetivos centrales el desarrollo de una conciencia crítica que posibilite desentrañar cómo los currículos transmiten los valores dominantes, contraponiéndose a las prácticas cotidianas instrumentales y a la pretendida neutralidad de la educación, criticando y analizando sus

finés. Para ello se debe comprender que el trabajo escolar va más allá de las aulas, y se debe convertir a la escuela en un espacio público democrático, como lo hemos señalada antes, y bien lo dice Giroux en Giroux (2001) y Giroux (2006): “las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y a la sociedad” (p.34).

Se debe dejar claro que un modelo educativo emancipador no es neutro, es un espacio de luchas, debates y construcción del quehacer social, no secuestrado por tecnócratas educativos. Estamos hablando de un modelo educativo que genere las capacidades desde abajo, que posibilite formas propias, libres, de hacer social. De un modelo educativo que rompe con la hegemonía social que se ha impuesto alrededor del quehacer del conocimiento. Para ello se deben abrir espacios de construcción permanente de métodos de enseñanza, desde abajo, que permitan democratizar al conocimiento y romper con la mediación técnica que han impuesto los tecnócratas del conocimiento. También requiere de procesos de aprendizaje no meramente de adquisición de conocimiento contemplativamente, sino también de procesos cuestionadores y creadores de conocimiento.

Se refiere entonces al planteamiento de procesos educativos que nos permitan crear nuevos modos de hacer y usar el conocimiento, que nos permitan crear un conocimiento que responda a nuestras necesidades; así, hablamos de procesos educativos que rescaten el carácter ideológico de la educación, entendiendo la educación como una actividad que tiene carácter ideológico si hay varias maneras de realizarla, algunas de las cuales contribuyen a sostener el sistema social vigente, o dificultan su reemplazo, y otras que no, como lo exponen Aguilar (2008), Mendoza (2010) y Varsavsky (1971). A partir de esa visión ideológica de la educación, cada tipo de sociedad requiere un modelo propio educativo, diferente por su contenido, por sus problemas a estudiar, por sus métodos de enseñanza, sus criterios prácticos de búsqueda de la verdad, así como por las características sociológicas de los miembros de su sociedad.

Si no buscamos formas sociales de construcción colectiva del conocimiento, si no entendemos la necesidad de definir espacios colectivos de construcción y socialización del conocimiento, no tendremos avances sustanciales en la sociedad. Hablamos de una nueva forma de quehacer social, donde todos los actores sociales participen en la construcción del

conocimiento que se requiere, para la ejecución y construcción de proyectos de vida en común. Si llegásemos a copiar los modelos educativos de otros países, si los procesos de aprendizaje se plantean en términos de cerrar brechas, se está introduciendo de contrabando, estilos de vida de otros lares.

Cuidado, no estamos hablando de prohibicionismo ni aislacionismo, sino de independencia educativa, tal que nos mantengamos en contacto con el mundo, pero a través de nuestra percepción crítica, y no como un “cordón umbilical”, es de eso que estamos hablando. Estamos hablando de una educación para la libertad, donde según Freire (1999), “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación” (p. 64), a la cual debemos coadyuvar todos. Así, la enseñanza se ve como una práctica emancipadora, no como una actividad carente de significado. La práctica es una actividad liberadora, comprometida con la transformación. De esta manera, la práctica es una actividad creadora, libertaria, diferente a la clásica práctica educativa meramente mecánica, pasiva y sin compromiso.

Racionalidad del Modelo Educativo Liberador

Si la práctica como acto de enseñanza es emancipadora, ¿cómo deberíamos concebir el aprendizaje? El aprendizaje es un proceso dialéctico: interpretamos, problematizamos, indagamos, exponemos nuestras dudas; en otras palabras, es una búsqueda permanente de la verdad. Así, lejos de concebir al aprendizaje como algo estático, como un fin en sí mismo, éste es un proceso inacabado, donde el ser humano día a día va creciendo y hace crecer a los otros.

Para dar coherencia y capacidad de materialización al modelo educativo propuesto, se requiere de una racionalidad de nuevo tipo, que propugne la emancipación. En el contexto emancipativo en el cual se enmarca la construcción del modelo educativo, esta nueva racionalidad debe sustentarse en los principios de la crítica y de la acción para el cambio. Para ello se debe dotar a los estudiantes de los elementos teóricos que les permitan combatir las formas de alienación a la que están expuestos, por los valores y prácticas de la

cultura dominante. En ese sentido, es fundamental que todos participen activamente en el proceso de producción de conocimientos.

En esa nueva racionalidad, los objetivos de aprendizaje tienen un papel fundamental, al orientar la finalidad del acto educativo y explicitar en forma clara y fundamentada los aprendizajes que pretenden fomentarse en un espacio de aprendizaje. Por ello, los objetivos de aprendizaje deben ser contruidos desde un espacio de consenso colectivo, como parte de esa discusión social.

Por lo expuesto, se requiere que no existan programas elaborados de antemano. Es en el hacer educativo en el cual los diferentes actores sociales reconstruyen permanentemente el programa escolar. Es decir, todos los actores sociales, desde sus roles y capacidades, deben participar en su determinación. Los programas escolares se construyen en términos del interés y de la experiencia de los actores sociales, emergiendo de los problemas de la vida diaria y de aquello que ha configurado nuestro pasado y presente. Así, los programas no son impuestos, se organizan y se constituyen con la visión del mundo que se tenga. Por ello es necesario reconocer que existen diferentes posiciones sociales y culturales, y relaciones de poder, en los espacios de aprendizaje.

En esa nueva racionalidad la evaluación debe ser vista, como un proceso, como lo exponen Neill (1994) y Pansza (1996),

...que permite reflexionar al participante de un curso sobre su propio proceso de aprender, a la vez que permite confrontar ese proceso con el seguido por los demás miembros del grupo, y la manera como el grupo percibió su propio proceso. La evaluación así concebida tendería a propiciar que el sujeto sea autoconsciente de su proceso de aprendizaje. (p. 36)

La evaluación así entendida cumple una función de crítica, de problematizar la realidad, lo que nos permite comprender los aciertos y errores que todos cometemos.

La nueva racionalidad requiere que nos podamos apropiarnos de nuestras propias historias, y no como ahora, que son eliminadas producto de la educación tecnocrática. Para ello, es necesario privilegiar los vínculos con la sociedad. Esa nueva racionalidad, vista como un proceso dialéctico de análisis crítico y transformación de la realidad social, política y cultural, debe tender progresivamente a eliminar las fronteras entre la teoría y la práctica, y entre los entes educativos y el resto de la sociedad. Dentro del proceso de ir eliminando las

líneas divisorias entre las entidades educativas y la sociedad, es primordial que los centros educativos propicien la creación de espacios públicos para que los ciudadanos puedan discutir sus problemas sociales y políticos. A través de este proceso, el modelo educativo se nutriría de los problemas que enfrenta día a día la sociedad, así como de la cultura popular, dándole también cabida, en el proceso de creación de conocimiento, a los que siempre han sido marginados.

Los facilitadores de ese nuevo Modelo Educativo.

En el marco de ese modelo educativo participativo y emancipador, se pierde la clásica frontera entre profesores y estudiantes, en donde unos se limitan a ser simples emisores y otros receptores de conocimientos, para convertirse ambos en dinamizadores de un proceso de desalineación, que progresivamente los convierta en sujetos de cambio de sus realidades políticas y sociales.

En la clásica educación bancaria se establece la ignorancia del educando. En ese modelo educativo vertical se obstaculiza la auténtica comunicación entre los hombres. En el modelo educativo emancipador se requiere de un pedagogo que haga el esfuerzo por colocarse en el lugar del otro, por escuchar con suma atención al *otro*, y considerar que el *otro* enseña y aporta conocimiento. Esto supone, como lo señala Freire (1989) y Freire (1999), la eliminación de las barreras que impiden la comunicación con el otro y ser humilde.

Así, el nuevo modelo replantea el papel del educador y su práctica pedagógica, tal que la relación maestro-alumno sea no asimétrica, llena de dialogo, donde todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que se realiza de manera conjunta. Así, se debe superar la contradicción educador-educando, basado en una concepción integradora, de manera que ambos sean a la vez "educadores y educandos" en un proceso dialéctico. Es imprescindible que ese nuevo pedagogo tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de su realidad, convirtiéndose en un compañero del aprendiz. De esta manera, como lo señalan Giroux (2006), McLaren, P. (2006) y específicamente Freire (1999), la educación "... ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos" (p. 60), como lo hace la educación bancaria, y los

alumnos no son dóciles receptores, sino personas activas, investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, quien a su vez también es un investigador crítico. Es así como ambos se transforman en sujetos de cambio en un proceso de crecimiento mutuo.

Todo lo cual supone basar las interrelaciones maestro-alumno en la honestidad, en el reconocimiento del otro, y conjugar la consecución de objetivos con el cuidado de la autoestima y la de los demás. Estas interrelaciones se caracterizan por la eliminación de ideas, atribuciones o sesgos perceptivos sobre el otro, de interpretaciones sobre el pensamiento ajeno (modos erróneos de percibir, valorar, o enjuiciar al otro). Este tipo de interacción se aprende y mejora en el tiempo, y conduce a formas de relaciones horizontales nuevas, entendidas como una suerte de receptividad y apertura al otro.

El nuevo educador que trabaja con situaciones y personas en proceso de emancipación, debe posibilitar situaciones que faciliten el surgimiento del yo. Su recurso fundamental es la convivencia social, y algunas de sus tareas esenciales son formar para la lectura de la realidad, generar espacios de reflexión en el que todos estén incluidos, fortalecer las redes sociales de base, desarrollar el espíritu crítico del individuo, promover los valores de solidaridad, cooperación y ayuda mutua. Ese nuevo educador debe reconocer las diferentes formas de organización social, política y cultural, respetar la vida y los saberes cotidianos, y aportar a la transformación de su sociedad, desde la reflexión.

Desde esta perspectiva, se plantea una educación que forme a un hombre no alienado, a un sujeto con dominio de su vida. Estamos hablando de una educación como práctica de la libertad, por lo cual se requiere un modelo pedagógico en el que los seres humanos recuperen su dignidad de participantes en el hacer y rehacer de su propia cultura, como lo expone Freire (1989) y Freire (1999).

En ese sentido, hay que prestar un especial cuidado a las escuelas. Ellas han sido un espacio donde normalmente se aprende a ser vertical, a través de una educación en la que, consciente o inconscientemente, se nos forma mediante mecanismos autoritarios de castigos y recompensas, utilizadas como armas para acabar, si es preciso, con la personalidad del educando. Ese modo vertical de la educación ha sido descrito en Galeano (1998) y Trilla (2002). Ese modo establece una competencia obligatoria a través de un sistema de notas y de puntos. Así, en ella no hay precisamente un clima de progreso y emancipación, el educando padece la opresión de vivir enajenado en función de lo que

otros han decidido por él, experimentando la vivencia de un saber detenido y aislado del curso naturalmente dinámico de su realidad y de su historia. Por causa de esa *des-educación*, llega a constituirse como algo natural, una relación con los demás seres humanos dentro de formas autoritarias y verticales.

REFLEXIONES FINALES: LA WEB2.0 Y LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

La Web 2.0, como toda herramienta tecnológica, permite un conjunto de posibilidades, que está en nosotros identificarlas y explotarlas. En Aguilar, Petrizzo, y Terán (2009) y en Colina (2010) se hacen análisis sobre el uso de las TICs como habilitadoras del desarrollo, revisando su papel en el marco de procesos educativos. En nuestro caso, lo relevante es cómo el modelo educativo emancipador puede usar esta herramienta como un dinamizador de las relaciones de interacción social para la creación colectiva de conocimiento. Estamos hablando de cómo tratar de proponer una nueva cultura educativa, estrategias de aprendizaje, desde la Web 2.0, para catalizar el modelo de educación emancipador.

Las herramientas alrededor de la Web 2.0, o Web social, como también se le conoce, permiten la utilización y creación de conocimiento basadas en la colaboración y en la flexibilización de los procesos de aprendizaje. Los medios sociales que se desarrollan con la Web 2.0 tienen su mayor pertinencia y sentido en un modelo educativo en que los contenidos puedan ser utilizados de forma flexible y libre, y en que los usuarios compartan una cultura de colaboración.

Al mismo tiempo, permiten una gran participación y, lo que es más importante, nuevas formas de relacionarnos. Su uso en el modelo de aprendizaje emancipador es esencial porque permite llevar a su máxima expresión la relación que se debe dar entre lo que pasa en el aula y lo que sucede afuera, tal que la Web 2.0 se convierte en una forma de llevar la cotidianidad y la comunicación a los procesos educativos. Así, las aulas dejan de tener sentido como espacios de transmisión de conocimiento, para convertirse en espacios de discusión, interacción y trabajo colectivo.

Con la Web 2.0, además de las formas de creación colectiva y acceso al conocimiento que ellas permiten, adquieren una gran importancia las herramientas de gestión de

conocimiento. Ellas se refieren a aspectos que tienen que ver con criterios para evaluar y analizar la información sobre la web, con las formas de uso eficiente y eficaz de la tecnología para aprender, entre otros. En ese sentido, el papel de los educadores se convierte cada vez más en facilitadores y mentores, que orienten en esos aspectos señalados, a partir de una relación de confianza en que cada uno es consciente de sus capacidades y limitaciones, y del papel que juega en el proceso.

Actualmente existen algunas señales positivas que deben ser alimentadas por una propuesta educativa emancipadora: la formación importante en herramientas de la Web 2.0, la popularización creciente de los blogs académicos, la educación a distancia bajo la forma de auto-aprendizaje (ver los trabajos de Veracochea y Henríquez (2010) y, Bravo y Montero (2010) para comprender el papel de las TIC en la educación a distancia), el gran uso actual del software libre (ver el trabajo de Pernalet, Mendoza y Quiroga. (2010), sobre el uso del software libre en la educación), etc. Este es un proceso largo, pero estas señales indican que algo está cambiando. El reto está en acelerar este proceso de cambio con la introducción de dinámicas emancipadoras en los procesos de enseñanza, de tal modo de usar estas herramientas como mecanismos de cambio que permitan al sujeto transformar su realidad. Todo ello requiere de un sistema mínimo de reglas sociales como el respeto mutuo y la tolerancia, que coadyuven a formas sociales que permitan escuchar, dialogar, y la inclusión del prójimo.

REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2009). Mérida Científica, En: W. Lobo (Ed.). *El Paradigma de Mérida* (pp. 303-326), Academia de Mérida-ULA.
- Aguilar, J. Petrizzo, M. Terán O. (2009) Desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación bajo un enfoque de Desarrollo Endógeno: hacia un conocimiento libre y socialmente pertinente, *CAYAPA: Revista Venezolana de Economía Social*, 9, 52-74.
- Apple, W. (1996). *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press. New York.
- Bravo, M.S. y Montero, A. (2010). *La educación a distancia en el escenario educativo generado por las TIC: perspectivas y reflexiones*. *Revista Educare*, 12 (3).

- Colina, L. (2010). *Paradigmas educativos del siglo XX: Educación, Desarrollo y TIC*. Revista *Educare*, 11.
- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta, Madrid.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores, México.
- Fuenmayor, R. (2006). *El estado Venezolano y la posibilidad de la ciencia*, Fundacite-Mérida, Gráficas Quintero, Mérida.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Siglo XXI editores, México.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Temple University Press. Philadelphia.
- Giroux, H. (2001) *Theory and Resistance in Education*. Bergen and Garvey, Westport.
- Giroux, H. (2006) *Hacia una teoría crítica de la educación*. En: Ant. Bás. Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, México.
- Jaspers, K. (2001) *Psicopatología general*. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
- Mclaren, P. (2006) *Surgimiento de la Pedagogía crítica*. En: Antología Básica Epistemología de la Investigación Educativa, Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN – México.
- Mendoza, Y (2010). *Tecnología educativa: construcción social en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Revista *Educare*, 11 (3).
- Neill, A. (1994) *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Ordoñez, J. (2002) *Pedagogía Crítica y Educación Superior*, *Educación*, 26 (2) 185-196.
- Pansza M. y otros (1996) *Instrumentación Didáctica. Conceptos Generales*. En: Antología Básica, planeación, comunicación y evaluación en el proceso enseñanza - aprendizaje. UPN - México,
- Pérez J. (2008) *Una aproximación al estudio de la Pedagogía Crítica*. Revista *Educare*. 12 (2).

Pernalete, O., Mendoza, B., Quiroga, P. (2010). *¿Por qué software libre en la educación?*.
Revista *Educare*, 11 (3).

Trilla, J. (coord.).(2002) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*.
Graó, Barcelona.

Varsavsky, O. (1971) *Ciencia, Política y Cientifismo*, Centro Editor, Argentina.

Veracochea F., Henríquez G. (2010). *Medios de comunicación asincrónica para mejorar la interacción educativa*. Revista *Educare*, 12 (3).