

VIABILIDAD DE UNA CONCEPCION PEDAGOGICA LIBERADORA

Omar López
Departamento de Ciencias Sociales
IUPEMAR

RESUMEN

El problema de fondo de este trabajo es hacer viable, a través de una praxis concreta, una concepción pedagógica que en esencia tienda a cumplir dos propósitos precisos: En primer lugar, desentrañar y develar el carácter domesticador y alienante que ha signado nuestra praxis educativa en todos los órdenes y, en segundo lugar, evidenciar la posibilidad real de construir una concepción pedagógica que propicie la formación de un hombre crítico, participativo y creador, en contraste con lo que ha venido sucediendo en nuestra educación. En el proyecto, además de señalar algunos elementos metodológicos y estratégicos, se presenta una experiencia donde se pone de manifiesto los obstáculos que se le presentan al educador y al alumno cuando se intenta trabajar con una concepción pedagógica para la liberación. Esta experiencia se ha venido desarrollando en una línea de investigación adscrita al Eje de Investigación del Departamento de Ciencias Sociales del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay.

Este proyecto tiene como objetivo viabilizar en el alumno que se forma para la docencia, la construcción de una concepción educativa que ha sido denominada Educación para la Liberación. Este concepto implícitamente, contiene como evidencia que en nuestra práctica educativa subyace todo un aparataje que configura una praxis domesticadora y negadora de la posibilidad de formar un hombre realmente creador. De hecho, es una práctica que se desarrolla de espaldas a la propia realidad del sujeto, donde, en fin de cuentas, sólo se transmiten conceptos vacíos que únicamente sirven para responder a unas exigencias mínimas de la escuela, a través de los tradicionales exámenes o mediciones. Creemos que un educador realmente crítico, participativo, propiciador de cambios e investigador, no puede formarse en el contexto de la concepción educativa que prevalece en nuestros centros de formación docente. En ese sentido, hemos iniciado un trabajo con una práctica educativa declaradamente contraria a todo lo que ha sido la práctica donde el grupo de alumnos del Eje de Investigación* ha venido desarrollando su quehacer educativo. A partir de ese trabajo, pretendemos demostrar, por una parte, las limitaciones de la concepción educativa donde ellos han estado insertos (domesticadora), y por la otra, las ventajas de una práctica donde ellos sean sujetos activos en la creación de conocimientos, donde estos últimos asumen un carácter dinámico.

* Componente Curricular del nuevo plan de estudios del IUPEMAR.

En la primera fase de nuestro trabajo comenzó a vislumbrarse lo que podríamos llamar el centro de nuestro proyecto. Este se traduce en una dificultad por parte del alumno y del profesor para adaptarse a una práctica diametralmente opuesta a lo que ha venido haciendo en su cotidianidad educativa. Pienso que no se trata solamente de la natural resistencia al cambio. De fondo subyacen razones más profundas que hacen aún más difícil darle concreción a una práctica educativa liberadora. Ambos, el docente y el alumno, están inmersos en un mundo de dominación que no sólo tiene expresión en el ámbito educativo, sino en todo el marco social donde se desenvuelve su praxis humana: vida familiar, trabajo, relaciones sociales en general. A nivel ideológico, en todo ese ámbito y de una manera, en muchos casos, velada, se reproduce ese mundo de dominación propio de una sociedad dividida en clases como la nuestra. El alumno no entiende de otra manera su papel en la realidad educativa. Ello hace que constantemente se subestime a sí mismo en su capacidad para jugar un papel activo en la búsqueda de creación del saber. De una manera casi natural, exige que se le conduzca, que se le dirija en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cuando no se le proporciona información (transmisión de contenidos) siente que algo hace falta en el proceso y que se está perdiendo tiempo y esfuerzo para lograr objetivos instruccionales que "otros" han planificado para la institución escolar. Por su parte, el profesor se percibe a sí mismo como ineficiente en su labor educativa. Se angustia y se desespera porque no percibe rendimiento en el grupo que se le ha asignado para modelar. Conceptos como escuela activa, métodos activos, se convierten sólo en una actividad, donde el alumno es quien tiene que hacer el trabajo que él antes hacía: buscar información, datos, etc., pero divorciados totalmente de la realidad del sujeto. Únicamente se da una inversión de roles, pero en

una misma práctica educativa no verdaderamente creadora. En el desarrollo posterior de nuestro trabajo presentaremos, a manera de tendencia, dos prácticas educativas o concepciones educativas, donde de manera dialéctica, encuentran respuesta a todo este problema que nos hemos propuesto.

Antes de señalar lineamientos generales de nuestro trabajo consideramos hacer algunas puntualizaciones conceptuales que permitan ubicar y clarificar nuestra visión de la sociedad, de la educación y del hombre. Reafirmaremos y reivindicamos el carácter dialéctico de la sociedad, en donde lo característico es el dinamismo, el movimiento constante y los cambios permanentes y, también, donde todo los elementos que la componen están en permanente interrelación. Dentro de esta visión, no hay cosas aisladas y desconectadas unas de otras. En este sentido, concebimos la educación, no como una entidad aislada y al margen de la sociedad. Para nosotros la educación estará concebida como un aparato ideológico del estado y por consiguiente, al servicio de una clase social que históricamente detenta el poder. En esa superestructura ideológica donde está ubicada la educación, el papel asignado al educador no puede ser otro que el de reproductor de esos valores. Todo lo anterior no invalida que en el seno de cualquier sociedad comience a desarrollarse el germen de lo que será una concepción distinta y contradictoria con la ideología imperante y que, de alguna manera, comience a prender en la mente de muchos hombres. Comprendemos que es una tarea difícil pero necesaria para, por lo menos, ser congruente con uno mismo. Todo este proceso pasa por conocer y caracterizar la concepción que de la sociedad y de la educación existe en el contexto social donde se produce nuestra práctica educativa. Para la formación de un educador crítico, participativo, productor de cambios, etc., es básico hacer ese trabajo. Es hacer consciente en nosotros mismos esa situación. Es realmente pasar de una con-

ciencia ingenua a una conciencia crítica, que nos permita iluminar el verdadero papel a jugar en una sociedad como la nuestra. Todo intento de cambio que se haga sin tomar en cuenta esos elementos, y otros, por supuesto, no es más que demagogia. Todo educador tiene derecho (y el deber también) de pasar por estas reflexiones, antes de optar por alguna corriente que se le ofrece como salida innovadora.

Acercándonos un tanto a lo que será el núcleo de nuestro trabajo, pasaremos a precisar en detalles las principales características sobre las cuales se fundamenta la concepción educativa que, por las razones expuestas anteriormente, constituyen la concepción educativa que tiene primacía en esta sociedad concreta donde tiene asiento el estado venezolano. Nuestra educación es una praxis para la dominación, para la domesticación. Estos valores subyacen en la actividad cotidiana de nuestro docente. El cuadro educativo se presenta como una relación hegemónica entre uno (el docente) que, supuestamente, es dueño del conocimiento y otro (el alumno) que carece de ese saber y que, por lo tanto, debe someterse a métodos, técnicas, estrategias para aprehenderlo. En nuestra educación el conocimiento tiene un carácter estático, no dialéctico, que se ofrece al sujeto que aprende como algo elaborado y digerido por otro. Su misión es tomarlo, aprenderlo, apropiarse de algo (el saber) donde él no ha jugado ningún papel en su construcción. Esta apropiación del saber es, por supuesto, acrítica, lo cual conduce a la formación de un sujeto poco participativo, pasivo, individualista, inconsciente de su papel en la sociedad y con una mentalidad fragmentaria que le impide ver relaciones, interrelaciones y conexiones entre los elementos de su entorno social. El estar inmerso en una concepción de la sociedad y de la educación de este tipo (domesticadora) como ocurre con nuestros educadores, hace que tengamos una visión simplista y distorsionada de la realidad. Esa visión de la realidad es lo que Kosik (1976) llama la pseudo-concreción, concepto

que consideramos cardinal para entender esas limitaciones que poseemos para percibir las relaciones, interrelaciones y conexiones que se nos dan en una realidad concreta.

El mundo de la pseudo-concreción es el mundo de los fenómenos cotidianos que por su inmediatez y la naturalidad con la que los tratamos, hacen que tengamos una concepción en torno a su esencia extremadamente ingenua. (Kosik, 1976).

En este mundo de la pseudo-concreción no es posible percibir relaciones y conexiones, por cuanto sólo percibimos el fenómeno pero no su esencia.

Esta práctica inmediatista e ingenua en el intento de comprensión del mundo conduce a un conocimiento muy superficial de los fenómenos, no a una comprensión de su verdadera esencia. (Kosik, 1976).

Destruir ese mundo de la pseudo-concreción, pasa, en primer lugar, por una comprensión del fenómeno para acceder a su esencia. Es una tarea difícil y ardua pero necesaria, cuya viabilidad sólo es posible a través de una concepción dialéctica de la sociedad y, necesariamente de una concepción dialéctica de la educación.

En la caracterización del mundo de la pseudo-concreción hecha anteriormente se inscribe la práctica educativa de nuestro educador. Reiterando el papel que juega la escuela en una sociedad como la nuestra, consideramos necesario hacer referencia al carácter histórico de la institución educativa capitalista, como la nuestra y, por ende, de la concepción educativa que entre nosotros tiene primacía. Olvidar o desconocer ese carácter histórico hace que en muchos casos ingenuamente nos planteamos salidas reformistas para resolver los problemas de la "escuela". El advenimiento de la sociedad capitalista y su posterior

desarrollo, no sólo trajeron como consecuencia el derrumbe del orden feudal, sino que también produjo un desplazamiento de la educación caballeresca, artesanal y clerical propias de la sociedad feudal.

Este tipo de Educación ya no se adaptaba a los requerimientos de una clase social (Burguesía) en acelerado ascenso para lograr el control absoluto de la sociedad.

El tipo de institución escolar que hoy conocemos en nuestra sociedad es una creación del orden capitalista, es una institución que no tiene carácter universal, sino que responde a la necesidad básica de esa clase social en acelerado ascenso (BURGUESIA) y que pugnaba por controlar totalmente a la sociedad donde se estaba insertando como clase hegemónica. (Vasconi, 1975).

Lo anterior es, de entrada, la caracterización más descarnada de nuestra educación. No lucharemos contra ella con palos de ciego, sino presentando, tanto en la teoría como en la praxis, una concepción educativa que arremeta contra todo ese peso histórico que recae sobre nuestros estudiantes y educadores. No es frenar bruscamente para mirar hacia atrás. Es reencontrarnos con un conjunto de educadores que ayer y hoy, aquí y en otras partes, han venido planteando la necesidad de vincular la teoría con la praxis; la educación con el trabajo; el trabajo intelectual con el trabajo físico. Es replantearnos, en una práctica concreta, la necesidad de que el estudiante sea sujeto participativo en la creación del saber, no como algo acabado, sino como algo que se está haciendo y rehaciendo constantemente. Es una nueva visión y una nueva perspectiva del trabajo docente, donde el educador y el educando son sujetos activos en la creación de conocimientos. Es una práctica educativa donde los textos, los contenidos, los métodos, las técnicas (la tecnología educativa

como tal, incluida) no son más que medios para alcanzar esos supremos fines como lo son la formación de un hombre nuevo, de un ser humano creativo y dueño de su propia realización. Debemos decir con honestidad que en nuestro país, a nivel del discurso, esto se ha venido planteando desde hace mucho tiempo. Lo que nunca se ha hecho es llevarlo a la práctica en una forma sistemática, consciente, crítica y coherente; todo ello implica prever dificultades y limitaciones, tanto en nosotros como en el estudiante. Es una práctica educativa que no se puede implantar por decreto sino que se traduce en una pequeña revolución copernicana en nuestra conciencia. Tanto para el estudiante como para el profesor es un peso enorme toda la práctica educativa en la que hemos venido formándonos. Es un cambio total del paradigma educativo donde nos ubicaron desde hace mucho tiempo.

Este proyecto se inserta dentro del nuevo diseño curricular del Instituto Pedagógico de Maracay de 1983. Tanto este nuevo diseño como los propósitos fundamentales del Eje de Investigación constituyen una respuesta a las exigencias que en el orden educativo significó la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la Resolución 12 del Ministerio de Educación sobre nuevas políticas de Formación Docente. En este propicio ambiente pedagógico comienza a viabilizarse el proyecto de Escuela Básica que establece taxativamente la necesidad de formar un docente distinto al tradicional, con características de investigador, promotor de cambio, creativo, crítico, etc.,. Todas las expectativas que se fueron creando conducían necesariamente a una reformulación del diseño curricular del IUPEMAR, para adaptarlo a esas nuevas exigencias en la formación del docente venezolano. Es de justicia señalar también que nuestro proyecto encuentra apoyo importante para su desarrollo en las experiencias generadas dentro del grupo que originalmente concibió el Eje de Investigación (Scribani, Flor y otros, 1985) y que, aún con todos los

obstáculos que se han presentado, continúan luchando para que este esfuerzo intelectual y afectivo no sea arropado por la fuerza de la tradición, de la traición ideológica y de la mediocridad académica que aún permanece en nuestros ambientes pedagógicos.

El trabajo de este grupo de docentes del IUPEMAR, en las fases iniciales de consolidación del nuevo diseño curricular, se tradujo en la concreción de un eje curricular que plantea como premisa fundamental un replanteamiento de la concepción de la investigación que se venía haciendo en la Institución. En esta dirección, se conjugaron esfuerzos de todas las instancias donde, de alguna manera, se hacía investigación. Después de múltiples discusiones, diferencias y deserciones, se arribó a una primera forma de concebir la investigación y su inserción dentro del nuevo diseño curricular. Este eje curricular se denominó Eje de Investigación. Su organización es la siguiente:

FASE	SEMESTRE	PROPOSITO
Sensibilización	III	Fase de iniciación y sensibilización del alumno con respecto a la investigación.
Prediagnóstico	IV	Nivel de investigación integral e interdisciplinaria.
Diagnóstico	V y VI	Nivel de análisis y problematización.
Ejecución	VII y VIII	Nivel de ejecución.

En muchos de esos planteamientos, es donde descansó lo que pudiéramos llamar la filosofía del Eje de Investigación. Ese ha sido el planteamiento sobre el que se ha venido desarrollando, en lo que a las

Ciencias Sociales respecta. En el caso particular de nuestro trabajo, donde lo folklórico y lo cultural constituyen elementos importantísimos para iniciar la comprensión totalizante de la realidad social, hemos iniciado un intento, en la praxis, de buscar nuevos caminos que nos conduzcan hacia esa concepción distinta de la Educación, formando un grupo de trabajo con propósitos definidos que a continuación paso a precisar.

Este grupo constituye el centro de nuestro trabajo. Partimos del hecho de que es un grupo que se ha venido formando históricamente dentro de esa concepción domesticadora, con una visión fragmentaria del mundo, incapaz de percibir relaciones e interrelaciones, con una práctica educativa que tiende a "aprender conocimientos" elaborados por otros, conocimientos que para ellos son un "fin" cuya aprehensión les permitirá responder satisfactoriamente al examen o a la evaluación que para tal propósito se elabora en este tipo de concepción educativa. En ningún caso, el alumno actúa dinámicamente en la producción de ese saber, sino que, pasivamente, le es transmitido por otro. Cuando se intenta dar respuesta a algún tipo de problema preciso, ese conjunto de conocimientos que le ha sido transmitido y que es acumulado por el alumno, no funciona como un camino adecuado para enfrentarlo. Se le ha instruido para responder a la institución escolar, pero no para enfrentar los problemas concretos de su propia realidad. A manera de ejemplo, se trata de cuantificar todo el tiempo y el esfuerzo que se ha dedicado a acumular ese saber inconexo, de espaldas a su propia experiencia y, necesariamente, se concluye que todo el proceso no ha sido más que una pérdida de tiempo.

El trabajo se inició, en la fase pre-diagnóstica, con algunas premisas básicas que tendían a orientar todo el trabajo de las fases posteriores. Estas premisas básicas son las siguientes:

1. En nuestro trabajo no hay contenidos que aprender ni contenidos que enseñar: ello necesariamente implica que no existiría una relación profesor-alumno donde unos enseñan contenidos determinados y otros tienen la misión de aprender esos contenidos.
2. El aula de clase será un punto de partida para buscar vinculación con una realidad concreta, tal como ella se nos presenta en su dimensión fenoménica (lo aparente). En un primer momento, será una percepción crítica, inconexa, incoherente, fragmentaria. Nuestra misión será lograr una visión de totalidad concreta de esa realidad. Siguiendo a Kosik (1976), la realidad no será para nosotros un complejo o suma de hechos, sino un "todo estructurado en vías de desarrollo y autocreación".

El concepto de totalidad se traduce en un todo estructurado (dialéctico) donde puede ser comprendido cualquier hecho de una realidad determinada. (Kosik, 1976).

3. Un sujeto que haya sido formado dentro de una concepción educativa domesticadora, no está en condiciones de enfrentar la realidad en su esencia: comprensión de cualquier hecho o aspecto dentro del concepto de totalidad concreta. Para él los hechos o aspectos de la realidad son aislados y no responden a esa relación dialéctica que tan bien ha sido trabajada por el marxismo, como ciencia y filosofía para la comprensión del mundo. Ello dificulta lograr esa visión de totalidad concreta que asume la realidad.
4. Como la realidad no se nos presenta a nuestra percepción de una manera clara y precisa de hace necesario descomponerla para lograr comprensión. En nuestra vinculación con la realidad sólo observamos un conjunto de fenómenos más no la esencia de los fenómenos de esa realidad. A este respecto conside

ro pertinente citar de nuevo a Kosik (1976). Cuando señala que el conocimiento de la realidad pasa por un conocimiento de su estructura. A través de la dialéctica como método se llega a un conocimiento de esta realidad. El rasgo fundamental del método dialéctico lo constituye la descomposición de la totalidad para luego hacer una reconstrucción (síntesis) de la misma, lo cual posibilita una comprensión de la realidad en su verdadera esencia.

En nuestro caso, la realidad con la que trabajamos (Curarigua)*, como totalidad concreta, presenta elementos, fenómenos, aspectos, apariencias, cuya comprensión dialéctica no es posible con simples observaciones aisladas. Se hace necesario hacer una división de esos elementos para ser trabajados por diversos equipos: Aspectos político-ideológico, social, cultural, económico, histórico, geográfico, religioso, educativo, servicios públicos. El grupo y cada equipo comenzó a trabajar cada uno de esos aspectos, tal como ellos se nos presentan. Lo aparente es la manifestación fenoménica. En cada uno de los viajes de campo, de diversas maneras, cada sujeto, en su equipo particular, comenzó a vincularse con la realidad. Está claro que no se trata solamente de una descripción acumulativa de datos, informaciones, cifras, características, para ser presentados en un informe final. Se trata, a partir de análisis (descomponiendo la realidad), hacer una síntesis global de la realidad, como totalidad concreta, donde cualquiera de esos aspectos puedan ser explicados dialécticamente.

* Curarigua: Capital del Municipio Antonio Díaz del Distrito Torres, Estado Lara, donde se ha venido desarrollando esta experiencia.

5. El fin último de nuestro trabajo es que el grupo, y cada sujeto particular, construya, con su propio esfuerzo, un método de trabajo que le permita comprender una determinada realidad donde se inserta la institución educativa en la cual él desarrollará su quehacer profesional.

Todos los supuestos teóricos señalados anteriormente son obstaculizados para lograr su concreción por el peso de una práctica educativa que, por decir lo menos, es una amarga ironía y una falta de respeto al ser humano. En diversas oportunidades hemos intentado hacer esa síntesis final (recomponer la realidad) con resultados infructuosos que, vistos a la luz de la concepción de la educación en la cual nos movemos, constituyen un proceso, donde nadie ha aprendido nada, no se ha logrado un determinado número de objetivos y ha sido una pérdida de tiempo, recursos y esfuerzos para el profesor, los alumnos y la institución. Esos fracasos, tropiezos y dificultades no hacen más que corroborar nuestra apreciación en torno a las fallas y limitaciones de esa concepción educativa. Las estrategias que utilizamos para lograr una reconstrucción de la realidad, donde cada uno de los elementos permite explicar y ser explicado dialécticamente, a la luz de la totalidad concreta, fueron las siguientes: A cada equipo se le daba un tiempo para que desarrollara su trabajo, intentando integrar todos los elementos que él hubiera conseguido en su investigación particular, articulándose con los otros elementos trabajados por los otros equipos. No se daba ningún esquema específico de trabajo, sino que en todo caso, la orientación debía salir de la misma discusión. Con sus diferencias de matices, todos los equipos no trascienden más allá de la descripción de su propio trabajo, y, al final, sólo quedaban como resultado, frustración y desánimo por no poder hacer una síntesis (reconstrucción de la realidad). Esta experiencia se repitió en varias oportunidades, siempre con

los mismos resultados. En ningún momento tratamos de sacar conclusiones, sino que quedaba pendiente otra oportunidad para tratar de hacerlo. En la última reunión, en mi carácter de facilitador, constituí tres grandes equipos, formados por miembros de cada uno de los siete equipos particulares. En cada uno de esos tres grandes equipos había, por lo menos, un miembro de los equipos que se habían formado inicialmente para trabajar en los aspectos siguientes: cultural, económico, político-ideológico, social, servicios públicos, educativo, histórico-geográfico y religioso.

La actividad se organizó con un propósito definido: Intentar hacer un diagnóstico de la realidad con una visión de totalidad, articulando cada uno de los elementos que aportarían los miembros de cada equipo pequeño. La orientación que se dió fue la siguiente: buscar un eje conductor que nos permitiera articular dialécticamente cada uno de los elementos trabajados y que genere por resultados reconstruir la realidad curarigüña, donde esos elementos sean explicados racionalmente en su interconexión dinámica. Finalmente se les indicó que el trabajo de cada equipo (los 3 equipos grandes) sería discutido en plenaria, para ser integrado en uno solo. Esa integración permitiría tener un elemento sobre el cual trabajar, a partir de sus imperfecciones y errores. En mi caso, confieso que esperaba que ésto se produjera. Se agruparon los equipos y se les dió indicación para que iniciaran el trabajo. De inmediato surgió la primera pregunta: ¿por dónde comenzar?. La angustia no se hizo esperar. Surgieron un conjunto de proposiciones que creo, sólo sirvieron, en ese momento, para desviar la cuestión de fondo: El que no estamos preparados para hacer un trabajo de este tipo; tantos años de estudio no nos han servido para nada. Con cualquiera de los elementos con los que quisiéramos comenzar siempre surgía esta interrogante: ¿Es posible estu-

diar al Curarigua de hoy aisladamente?. En lo histórico es necesario conocer algunos antecedentes que nos permitieran explicar hechos concretos de esa diminuta realidad. Se discutió acerca de la conveniencia de comenzar el estudio a partir de: 1. la fundación del pueblo; 2. de 1800; 3. la colonia; 4. la conquista; 5. la situación actual. Todo ello, creo, no era más que, como dije anteriormente, escurrir el bulto al verdadero problema. Finalmente decidimos comenzar a partir del proceso de conquista y colonización. Es allí donde comienzan a surgir interrogantes como los siguientes: ¿Por qué se produce la conquista?; ¿Qué pasaba en España y Europa para esa época?; ¿Qué motivaciones políticas y económicas hubo en el proceso de conquista y colonización?; ¿Qué papel juega el desarrollo del capitalismo (Revolución Industrial) para el momento de la Conquista? . Al trabajar con el elemento histórico, aunque reconociendo explícitamente el papel que asumen los otros elementos, sacamos como conclusión final, que había que manejar elementos teóricos que nos permitieran reafirmar este tipo de trabajo. Parecía increíble que, para estudiar una realidad tan pequeña como Curarigua, en el sentido que le hemos dado en lo que llamamos concepción educativa para la creatividad, tengamos que hacer una revisión tan exhaustiva como ella no las impone. Aquí el conocimiento actual (contenidos) asume un carácter de medio, recurso y no un fin, como ocurre en la concepción educativa para la domesticación. La búsqueda de información bibliográfica y otras fuentes se asume dinámicamente, para dar respuesta a una necesidad concreta y precisa, y no para responder a un examen. De esta forma es como adquiere significación el aprendizaje (recordando a Ausubel). Todo el "saber" fragmentario que nos han transmitido y que no responde a una necesidad como individuo y como grupo, desgraciadamente no nos sirve. Ello también significa que, como aprendizaje, hemos logrado arribar a la siguiente conclusión: (a) Por sí solo, un educador no puede hacer este

trabajo; por muy erudito que sea, necesita el concurso de la interdisciplinariedad, entendida ésta como una necesidad impuesta por la realidad y no como la artificiosa conjugación de diversos especialistas que se forman a priori. (b) En toda concepción educativa creadora de investigación es una actividad consustancial con la actividad docente, no una actividad colateral y suplementaria.

Antes de iniciar discusiones sobre fallas en el uso de métodos y estrategias por parte del docente o sobre las deficiencias en la formación del alumno en etapas anteriores, se hace necesario plantearse un conjunto de interrogantes que permitan, a través de las respuestas que demos a ellas, superar los obstáculos que se presentan para darle concreción a una práctica educativa liberadora. Algunas de las interrogantes son:

¿Cuál ha sido nuestro papel como docente en este contexto de dominación donde se ha desarrollado nuestra praxis educativa?

¿Tiene conciencia el alumno y el docente del papel que juegan en esa relación de hegemonía que prevalece en nuestra educación?

¿Es posible, para el docente y el alumno, superar en el seno de nuestra sociedad, esa praxis dominadora?

1. El primer paso a realizar es hacer una revisión minuciosa de las concepciones, valores, mitologías, posturas y visiones que tiene el estudiante (evidentes y subyacentes), sobre la educación y la sociedad en el contexto socio-cultural donde el desarrolla su praxis social.

Este proceso de auto-reflexión pasa por realizar las siguientes actividades:

a. El alumno presentará por escrito toda una retrospectiva de lo que ha sido su experiencia vital como estudiante: papel que ha jugado en el proceso,

principales elementos de su formación que se derivan de esa experiencia. Este teorizar sobre nuestra práctica educativa se discutirá en plenas tipo seminario, de donde se desprenderán aspectos tan importantes como:

- tipos de ambiente (libertad, opresión, permisividad) que permite predominar en esa práctica.

- Papel jugado por el docente en el proceso (opresor, co-partícipe, facilitador).

- grado de vinculación de nuestra escuela con la comunidad (cualquier tipo de actividad de la escuela hacia la comunidad y la comunidad hacia la escuela.

- grado de participación de la escuela y/o comunidad.

- principales características y aspectos más relevantes de los métodos y técnicas de trabajo que utilizaban los docentes con quienes nos relacionamos. Señalar casos concretos de maestros y profesores a quienes aceptamos o rechazamos, a la luz de nuestra visión actual, indicando, en lo posible, causas y razones para adoptar tal posición.

- de toda esa práctica educativa, qué elementos utilizaríamos hoy y cuáles rechazaríamos en nuestro quehacer educativo. En ambos casos, se señalarán justificaciones precisas.

- partiendo de que en nuestra práctica educativa predominan dos tendencias (en nuestro trabajo le hemos llamado práctica para la dominación y práctica para la emancipación), ¿en cuál de ellas se inscribe nuestra práctica concreta? Explique las razones con elementos de peso que justifiquen la inserción de su práctica educativa anterior en una práctica para dominación o para la emancipación.

- toda la discusión que se genera del trabajo anterior será grabada y mimeografiada posteriormente, por un equipo que se seleccionará del grupo. El material será elaborado de acuerdo a cada

alumno.

- b. De la exhaustiva discusión anterior, pasaremos a trabajar en pequeños grupos, donde se sacarán las conclusiones más importantes de cada aspecto discutido. Estas conclusiones permitirán caracterizar una práctica educativa concreta con la que hemos estado vinculados por tanto tiempo. No es hacer balance de lo que hemos ganado o perdido (en términos de cuantificación de aprendizajes). Es revisar el cómo, el porqué, el para qué de lo que ha sido nuestra experiencia educativa en el pasado, contrastarla con el presente y tener claro cual ha de ser nuestra actitud hacia el futuro.
- c. Una vez realizado este trabajo en pequeños grupos, se realizará una nueva reunión plenaria, donde cada responsable de equipo presentará las conclusiones a que se ha llegado. Posteriormente se abrirá un tiempo para discusiones y preguntas, sobre las conclusiones a que cada equipo ha llegado. Hasta aquí los participantes han adquirido una visión de lo que ha sido el pasado y el presente ¿cómo los llevarías a concluir sobre él?
2. Una vez realizada la actividad inicial, pasaremos a revisar las distintas concepciones educativas que han jugado un papel de importancia en la conformación de nuestra práctica educativa, que de alguna manera impregnan nuestra realidad y a las que, en muchos casos, hemos hecho nuestra de una manera ingenua y acrítica. El educador venezolano no teoriza sobre su práctica educativa, es decir, no reflexiona sobre lo que ha sido su actividad concreta. Este exagerado pragmatismo hace estéril cualquier intento de desarrollar una práctica educativa creadora.

Los pequeños grupos de discusión revisarán las concepciones educativas de Simón-Rodríguez, Dewey, Skinner, Freinet, Freire, Luis B. Prieto F. También

es necesario pasar revista a las distintas teorías del aprendizaje, fundamentalmente las teorías conductistas y cognoscitivas, (Neo-conductismo Skinneriano, Ausubel, Bruner, La Gestalt).

- a. Cada pequeño grupo trabajará con uno o dos aspectos de los señalados anteriormente. Deberá ser presentado un ensayo-informe sobre cada aspecto para ser discutido en sesiones plenarias. De estas sesiones se sacarán conclusiones, las cuales serán grabadas y mimeografiadas posteriormente. La discusión, aún en el marco de libertad adecuado, debe tender a:
- aspectos más relevantes de cada autor en cuanto a su concepción educativa.
 - elementos de cada uno de estos autores que pueden configurar un soporte para una práctica educativa domesticadora o libradora.
 - vigencia de los planteamientos educativos de esos autores a la luz de las discusiones que se hacen en torno a la consolidación de una práctica educativa para la creatividad y para la libertad.
 - caracterización de nuestra práctica educativa, desde la perspectiva del conductismo y el cognoscitivismo.
- b. Realización de plenaria general donde serán discutidos los diferentes ensayos-informes con sus respectivas conclusiones. Al final de esta plenaria general se sacaran las conclusiones generales del grupo, las cuales también serán grabadas y mimeografiadas y confrontadas con las conclusiones que se derivaron del primer paso señalado en este proyecto. La confrontación de las conclusiones generales de la caracterización de la práctica educativa de los alumnos y las discusiones sobre la conclusión de las distintas concepciones educativas deberán tender a:
- a manera de síntesis, configurar una visión globalizante donde se demuestre que toda práctica es alimentada por una teoría y toda teoría

sin una concreción práctica no tiene sentido evidenciar la relación dialéctica entre praxis y teoría). En sentido estricto, la praxis, como tal, es propia del ser humano. El hombre trasciende su animalidad a partir de su actividad práctica. Pero ese hacer, ese accionar del hombre trasciende más allá de su propia subjetividad. El hombre se hace hombre a partir del momento en que reflexiona sobre su práctica concreta. Un animal no es capaz de hacer ese tipo de reflexión. Un animal no tiene dimensión de tiempo ni de espacio en su tránsito vital. No es creador en la medida en que no es capaz de trascender a sí mismo en su conducta instintiva. La práctica del hombre ha posibilitado la creación de la realidad humana-social. (Es evidente que en esa realidad humana social el hombre puede dar respuesta a las múltiples interrogantes que ésta le plantea. El hombre no resuelve los problemas concretos que se le presentan con las soluciones, ya superadas, de sus antecesores. Su praxis, su quehacer se monta sobre las experiencias anteriores, creando nuevas salidas, indefectiblemente distintas y lo prepara para dar saltos constantes en su búsqueda de comprensión de su propia realidad. En esta dirección es como es posible comprender la unidad dialéctica teoría-práctica en la actividad cotidiana del hombre. (Engel, 1971).

evidenciar que nuestra actitud ingenua y acrítica nos hace proclives a desarrollar distintas prácticas sin reflexionar sobre la teoría donde ella descansa (pragmatismo estéril). Esto adquiere visos preocupantes en el campo de la educación. Nuestro educador, poco alerta y de una manera inconsciente e irreflexiva, reproduce valores, concepciones, posturas (ideología) negadoras de su propia identidad como latinoamericano. Es un educador desclasado que se anula a sí mismo deslumbrado por un supuesto ascenso social (hoy día

con la creciente proletarización profesional, producto de la crisis que vivimos, muchos educadores ven derrumbarse ese castillo de arena donde las clases dominantes le habían ubicado). Esta dura y dolorosa reflexión sobre nosotros, como educadores, es una condición de suma importancia para dar el salto hacia una concepción distinta de la sociedad y de la educación.

- demostrar que el teorizar sobre la práctica no es "perder el tiempo" sino que constituye un proceso dinámico y dialéctico donde, a partir de una práctica (lo concreto) hacemos un conjunto de abstracciones, para luego volver a esa práctica, enriqueciéndola, modificándola en ese contexto dinámico donde ella se desarrolla. Es necesario enfatizar sobre el carácter humano de la praxis. Lo que diferencia al hombre de otras especies es su capacidad para reflexionar sobre su práctica. El hombre, antes de iniciar cualquier trabajo, reflexiona, piensa sobre ese quehacer. En su pensamiento se proyecta lo que será el producto final de su labor (teoría).

3. A partir de la síntesis a que necesariamente conduce la actividad señalada en los puntos 1 y 2 de nuestro proyecto, el estudiante debe dar el salto hacia lo que debe ser su concepción educativa, ésta como la visión que él posee de los fenómenos de aprender y enseñar, concepción del hombre en una determinada sociedad, donde la educación no es una isla, sino por el contrario, juega un papel importantísimo en la reproducción de los valores de la ideología de una clase social que históricamente ha detentado el poder, postura crítica y alerta acerca del carácter que debe asumir la educación; transmisión acrítica de conocimiento ó búsqueda conjunta y solidaria entre alumnos profesores para crear conocimientos; reproductor de la relación de poder de nuestra sociedad (patrón-

obrero, padre-hijo, hombre-mujer) en la educación (sumisión profesor-alumno) o por el contrario subvertor de esa relación del poder; militante activo en la transformación del hombre en un ser creativo, autónomo o propiciador del castrador paternalismo que convierte al hombre en un ser pasivo y apático, sin visión crítica acerca de su propia situación. Posesión de una visión restringida del proceso educativo que se convierte en actividad artificial y falsa, donde lo importante es el método, la técnica y el contenido o una visión de la educación donde el hombre es el centro del proceso y en una relación humana los métodos, las técnicas, los contenidos no son más que medios y recursos para el logro de fines más trascendentes: concepción también que se expresa por una actividad falsa, artificial y deshonestas con el alumno y con uno mismo, donde lo más importante es "impactar" con un carácter fuerte (arbitrariedad inhumana de la evaluación, rigidez cuartelaria en el salón de clase, establecimiento de una discrecional distancia entre educador-educando para mantener el "respeto" y la autoridad) y poses de autosuficiencia, donde los conocimientos se "atesoran" egoístamente y "damos" al estudiante sólo lo que su capacidad puede recibir o, una visión de la educación humana donde debe propiciarse un clima verdaderamente democrático de comprensión y autorespeto para que profesores y estudiantes, solidariamente, inicien el inquietante e interesante proceso de búsqueda de saber, donde realmente nadie enseña a nadie, ni nadie aprende de nadie, sino, donde todos aprendemos del grupo, dando cada quien su aporte particular.

Diseño y Desarrollo del Proyecto

Las características de nuestro proyecto hicieron que su desarrollo, en la práctica, tuviera enormes dificultades para lograr que el alumno y el docente

internalizaran conscientemente los postulados de una concepción educativa liberadora y creativa. Nuestro trabajo, en la búsqueda de esa alternativa distinta y revolucionaria, se centró en la actividad que realizaron los alumnos del Eje de Investigación en la segunda fase del Diagnóstico (semestre 85-I) y en la fase de ejecución (semestre 85-II) de la programación académica del IUPEMAR. Todo lo previsto como estrategia fue desarrollado por los equipos en discusiones teóricas que se programaron para realizarse los días sábados de 9 a 12 m. a partir del 27 de abril de 1985. Asimismo, se programaron tres viajes de campo a la población de Curarigua, que constituye la realidad piloto con la cual hemos venido trabajando desde la fase pre-diagnóstico del Eje de Investigación aludido. La actividad teórica se desarrolló de la siguiente manera: (1) En la primera fase se entregaron y discutieron todos los elementos que constituyen la historia de lo que ha sido nuestra experiencia como estudiantes en el contexto de una praxis educativa domesticadora. De esta actividad se sacó un cuerpo de conclusiones que permitieron caracterizar nuestra experiencia educativa; (2) posteriormente se trabajó con los informes-ensayos relacionados con las concepciones educativas de un grupo de teóricos educativos seleccionados previamente, cuyos trabajos se inscriben, de alguna manera, en las dos concepciones educativas que hemos venido discutiendo: liberadora y domesticadora. De esta actividad también se sacó un cuerpo de conclusiones que permitieron por una parte, ubicar a estos autores en una determinada tendencia educativa y, por la otra, develar cuáles de los postulados y concepciones de estos autores han impregnado la praxis educativa donde nos hemos formado. (3) Una vez hecho el trabajo anterior, del cual necesariamente, se derivó una síntesis que nos prepararía para optar hacia la construcción de una concepción educativa realmente creadora, se inició la actividad más importante, cual es la de lograr la reconstrucción de la realidad con la cual hemos

venido trabajando: Curarigua.

En ese momento, dicha realidad fue descompuesta en los siguientes aspectos: cultural, religioso, educativo, económico, político-ideológico, histórico-geográfico, servicios públicos, social, etc. Nuestra tarea consistía en hacer un diagnóstico de Curarigua como totalidad concreta. Esta labor tuvo como dificultad el hecho de que no se trataba de una acumulación de datos a manera de descripción. Era presentar un diagnóstico donde cada uno de esos elementos pudiera articularse dialécticamente, permitiendo explicar cada uno de ellos en su interconexión dinámica, como se produce en la realidad.

El tratamiento metodológico que nos impone una práctica educativa de este tipo (creativa) necesariamente nos obligó a: (1) utilizar el concurso de múltiples especialistas: historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, políticos, teólogos; (2) hacer investigaciones que permitieran clarificar, a partir de nuestra realidad en estudio, la esencia de los aspectos en que hemos dividido esa realidad Curarigua, y cada uno de los aspectos en los que la hemos dividido, debe ser vista a la luz de la realidad local, regional, nacional e internacional. Esta visión, por supuesto, tiene que responder a la dimensión temporal-histórica, por cuanto su conformación actual tiene que ver con el pasado.

Las principales interrogantes que surgieron de este tipo de estudio y que le dan papel de relevancia a la investigación, fueron las siguientes: ¿cómo se ha venido formando la realidad Curariguëña?; ¿qué papel ha jugado la religión en la conformación cultural de Curarigua?; ¿cómo ha sido el proceso de transculturización en esta realidad?; ¿qué papel ha jugado la transición de la Venezuela rural a urbana en las transformaciones socio-culturales de Curarigua?; ¿cómo han influido los cambios económicos del país

en la realidad socio-cultural de Curarigua?; ¿cómo se ha estructurado la nueva realidad curariguëña a la luz de la situación del país?; ¿qué cambios se han producido en el uso del espacio en Curarigua, a partir de las transformaciones que ha experimentado la realidad venezolana?.

Todo este conjunto de interrogantes se desprenderon de la fase prediagnóstica, y constituyeron las líneas de investigación que orientarían la actividad a desarrollar en la fase diagnóstica.

En este momento el grupo se encuentra en la fase de ejecución de la investigación. Las dificultades y obstáculos que se han presentado en todo este largo proceso son innumerables y no son más que evidencias de lo difícil que es acceder a una concepción pedagógica para la liberación, después de haber permanecido por tanto tiempo inmerso en una práctica educativa domesticadora.

REFERENCIAS

- Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. Segunda Edición. México: Grijalbo, 1976.
- Kunt, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Scribani, Flor y otros. Un modelo de aprendizaje en investigación dentro de un Instituto de Formación Docente. Ponencia presentada en el III Seminario de Investigación Educativa, IUPEB, 1985.
- Vasconni, Tomás. Contra la escuela. Cuadernos de Educación, N° 7, 3ª edición, diciembre de 1985.