



COLECCIÓN

Pensamiento crítico / LUIS BELTRÁN PRIETO

Hacia una pedagogía de la desneocolonización

Luis Antonio Bigott

 Fondo
Editorial
Ipasme

Comandante Hugo Rafael Chávez Frías

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Ing. Héctor Navarro Díaz

Ministro del Poder Popular para la Educación

Junta Administradora del IPASME

Prof. Favio Manuel Quijada Saldo

Presidente

Ing. José Alberto Delgado

Vice-presidente

Prof. Pedro Miguel Sampson Williams

Secretario

Fondo Editorial IPASME

Lic. José Gregorio Linares

Presidente

Comité Editorial

José Gregorio Linares

Sagrario De Lorza

Alí Ramón Rojas Olaya

Ángel González

Gisela Belmonte Marín

Sady Silva Yape

Nelly Montero Fránquiz



**Gobierno Bolivariano
de Venezuela**

Ministerio del Poder Popular
para la Educación



Luis Antonio Bigott

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA DESNEOCOLONIZACIÓN



COLECCIÓN
Moral y Luces / **SIMÓN RODRÍGUEZ**



Hacia una pedagogía de la desneocolonización

Luis Antonio Bigott

Depósito Legal: IF65120093704672

ISBN: 978-980-401-023-1

Impreso por: Litografía Metro Tip, C.A.

3.000 ejemplares

Caracas, noviembre 2009

Diseño gráfico y montaje: Mauricio Gaitán D.

Corrección: Mervin Duarte

Coordinador de producción: Luis Durán

Fondo Editorial IPASME

Locales Ipasme, final Calle Chile con Av. Victoria

(Presidente Medina), Urbanización Las Acacias,

Municipio Bolivariano Libertador, Caracas,

Distrito Capital, Venezuela. Apartado Postal: 1040.

Teléfonos: +58(212) 633 53 30

Fax: +58(212) 632 97 65

E-mail: fondoeditorial.ipasme@yahoo.com

Página Web: <http://fondoeditorialipasme.wordpress.com>



**Gobierno Bolivariano
de Venezuela**

Ministerio del Poder Popular
para la Educación



Índice

Exordio.....	7
Introduccion.....	13
Eso que llamamos Pedagogía.....	15
Una Pedagogía para América Latina y El Caribe.....	25
Una Política Nacional Universitaria.....	37
Educación, Tecnología y Economía de la Educación.....	47
Ser Educador en un país en Revolución.....	57
Los afrodescendientes en el Sistema Educativo Venezolano.....	69
¿Qué significa ser un educador intercultural?.....	77
Universidad y Sociedad en Venezuela.....	93
Notas para una aproximación a la Misión Sucre.....	103
Notas para un Programa de Formación de Cuadros.....	113
Bibliografía.....	133

Exordio

Una de las mayores satisfacciones que he recibido en mi vida ocurrió el día en que mi maestro, amigo y camarada Luis Antonio Bigott me solicitó que escribiera algunas palabras introductorias de su libro “Hacia una pedagogía de la desneocolonización”. Después de leerlo sólo me queda definirlo como un libro necesario, sus palabras han sido tipeadas con la urgencia del momento histórico más relevante de la historia venezolana: el de comienzo de siglo, el de la construcción del Socialismo del Siglo XXI, o Socialismo venezolano, este de la transición hacia ese socialismo. Yo, después de la lectura del libro de Bigott, me inclino por llamarlo Abyayalismo, sí, así mismo, del Abya Yala (el nombre de América antes del inicio del mayor genocidio mundial de 1492). Un Abyayalismo que comience geográficamente desde un Benito Juárez hasta un Salvador Allende, desde un Walt Whitman, hasta una Gabriela Mistral; un Abyayalismo que se nutra del socialismo europeo de Marx, de Rosa Luxemburgo, de Gramsci, de Lenin; del socialismo asiático de Mao Tse Tung, de Ho Chi Ming; de un socialismo estadounidense como el del venezolano Daniel De León; pero que tenga por encima de todo la fuerza que de un Bolívar, un Robinson, un Mariátegui, un Martí, un Ludovico Silva, un Fausto Reinaga, un Rubén Darío; un Abyayalismo con la sencillez de un Vallejo, un Luis Mariano Rivera, una Zobeyda Jiménez “La muñequera” y una voz como la de Mercedes Sosa.

“Hacia una pedagogía de la desneocolonización” es la compilación de siete conferencias. Luis Antonio Bigott comienza su itinerario definiendo “Eso que llamamos Pedagogía” y lo hace con la humildad que lo caracteriza desde Caripe del Guácharo, en el real maravilloso carpenteriano. Sigue su travesía crítica, reflexiva y emancipadora en “Una Pedagogía para América Latina y El Caribe”; “Educación, Tecnología y Economía de la Educación”; “Ser Educador en un país en Revolución”; el destino de las universidades latinoamericanas y de la venezolana en particular en “Una Política Nacional Universitaria” y “Universidad y Sociedad en Ve-

nezuela”, “¿Qué significa ser un educador intercultural?” o los vericuetos y las resistencias a la educación intercultural; “Los afrodescendientes en el Sistema Educativo Venezolano” y dos ensayos referidos a la relación que se sucede entre educación, tecnología y economía y en último lugar, un conjunto de observaciones y propuestas para optimizar el avance de la Misión Sucre y la creación de Escuelas de Cuadros, dirigidas a todas aquellas organizaciones que impulsan el proceso revolucionario.

En los momentos actuales y en los que vendrán, las educadoras y educadores que para Luis Antonio Bigott tienen que ser docentes-investigadores-agitadores tienen y tendrán la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social como lo señala nuestra carta magna “Democracia participativa y protagónica”, no representativa. Ese educador-investigador –agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. La educadora y educador tienen entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente, una sociedad en constante biyectividad con la Revolución Bolivariana.

Leer la obra de Luis Antonio Bigott es entender la verdadera razón del maestro, del docente. Inmediatamente me viene a la memoria el legado del amauta boliviano Fausto Reinaga. El maestro para éste es el educador neocolonizado de Bigott. Este docente en su cuero indio, o en su piel negra, o con su pinta de Catia, El 23 de Enero, El Cementerio o El Guarataro tiene una mente blanca, burguesa, capitalista, que enseña la cultura del conquistador asesino. El sacro deber del maestro rural para Reinaga, debe ser arrancar de su cabeza a esa “mala hierba” de peregrinas culturas espurias, y volver al indio, que es una maravillosa cultura comunitaria socialista milenaria. La escuela en vez de practicar la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire, hace uso de la pedagogía del opresor. En vez

de ser la pedagogía una “práctica de la libertad”, al indio, al negro, al de a pié, se le suministra una “educación” para la práctica de la esclavitud. La escuela le inculca al indio los “mitos de los blancos”, los mitos de los eurocéntricos; y en vez de hacer del indio el sujeto de su historia, le hace el objeto de la historia de los expósitos europeos. La escuela nuestra no es nuestra escuela; es una escuela intrusa. Aún seguimos calcando el pensamiento europeo. El maestro blanqueado es la voz y el látigo del patrón latifundista. El maestro descolorido (neocolonizado) es el gamonal de nuestro tiempo. La escuela es su “latifundio”. Con los educandos que son (según los educadores neocolonizados) “unos flojos” se practican todas las costumbres feudales del servaje. Los alumnos (desprovistos de luz) y los padres de los alumnos, directa o indirectamente pagan el “tributo” en especies, sexo y dinero contante y sonante. Este maestro de ideas pálidas, capataz de la educación, es enemigo sanguíneo y espiritual del pueblo oriundo.

En este exordio del libro de Bigott he recordado el duro verbo de Fausto Reinaga. Ahora aparece el antillano José Martí, es inevitable. El apóstol cubano es uno de los precursores de la filosofía y la pedagogía de la liberación. El pensamiento martiano apunta hacia una crítica a la tradición etnocéntrica de la filosofía europea y al sentido de universalidad de una filosofía monológica; se atisba ya en Martí el principio intercultural de la filosofía. La reflexión filosófica de nuestra América interpela a una postura ética de emancipación, punto de partida de la filosofía de la liberación latinoamericana. Pensar filosóficamente implica dar respuesta a problemas vitales que configuran la propia realidad y no sólo a modelos abstractos; es decir, filosofar auténticamente es producir un pensamiento originado en el diálogo con el contexto histórico, social y cultural en que este se produce, asumiendo el ejercicio de la interpretación con el compromiso de la acción. En sus textos Martí apunta “La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria”.

Este señalamiento del párrafo martiano no tiene sesgo de chauvinismo, más bien es el abordaje de una identidad que rompe la relación de dominio impuesta por la dinámica de apropiación de la metrópoli hacia la periferia; los pueblos de acá, a través del aprendizaje, adquirirían conciencia propia de su devenir histórico y de su responsabilidad en el presente. En los textos martianos queda claro el compromiso de la educación en asumir críticamente el entorno social y cultural de nuestra América. Por otro lado, Martí de ninguna manera pretende aislar a nuestra América, al contrario, es en el proceso del reconocimiento de lo propio, “el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es”, como comprensión y apropiación del proceso de quiénes somos, que realmente se puede asumir en forma creativa la integración de nuestra América con el mundo. La relación mundo-patria se expresa en Martí dialécticamente. El concepto de patria rompe la forma del calzado aldeano. Para él, patria “es aquella porción de la humanidad que vemos más cerca”, de allí su célebre frase: “Patria es humanidad” y esto es asumido por Luis Antonio Bigott desde su militancia ética, comprometida.

Las conferencias recogidas en este libro fueron compartidas entre 1991 y 2008. Ocho años del puntofijismo y diez de la Revolución Bolivariana. El período en el cual se configuraron las reflexiones se desarrolla entre 1991 y 2008. La primera reflexión se produce en el Encuentro Internacional de Educación promovido por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC), el 12 de mayo de 1991 en Caripe del Guácharo, Estado Monagas. En todas ellas Bigott exhorta a las y los educadores a, la urgente transformación, en críticos de la educación y no súbditos de ésta. ¿Cómo?, a través de la Didáctica Crítica que surge en oposición a una didáctica tradicional y va de la mano con la Pedagogía Crítica. Un ejemplo venezolano de didáctica tradicional es la práctica de algunas maestras de “sociales”, cuya única finalidad en la vida es inocularles a los niños una visión clasista y racista de la sociedad y de la historia. Repiten con una devoción misionera que desde su génesis la sociedad venezolana ha estado dividida entre una élite blanca dominante, un sector medio de mestizos que les administran sus negocios y unos “sectores desfavorecidos”

integrados por indios y negros. Mezcolanza en la que cruzan factores socio económicos y raciales, de la que sólo falta un paso para inferir los intereses antagónicos, la fatalidad de la lucha de clases y, por supuesto, la inevitabilidad de la revolución socialista.

Para Bigott surge la necesidad de construir esa Didáctica Crítica. Él la sugiere como una nueva didáctica. Una didáctica de la desneocolonización, una didáctica alternativa, didáctica revolucionaria o como se desee llamarla, va a constituir entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Didáctica en construcción se encontrará dirigida a: (1) Realizar trabajos para conocer mejor nuestra realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural; (2) los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que esta allí, calcinándolo hasta el tuétano de los huesos y que debe ser develada y transformada; y (3) de allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de coloniaje cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del coloniaje económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible, es decir, el viaje es “Hacia una pedagogía de la desneocolonización”.

Alí Ramón Rojas Olaya

Caracas, 4 de noviembre de 2009

Luis Antonio Bigott

**HACIA UNA PEDAGOGÍA
DE LA DESNEOCOLONIZACIÓN**

INTRODUCCION

Las siguientes notas constituyen un conjunto de reflexiones iniciadas en los Congresos de Pedagogía celebrados en La Habana y sus derivaciones, impulsadas por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC). Se suman a los mismos las propuestas realizadas al interior de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas en su extraordinario esfuerzo de impulsar la educación intercultural.

Por iniciativa del educador y amigo Alí Rojas, seleccionamos siete conferencias que abordan los problemas de la Pedagogía y la Educación en América Latina, el destino de las universidades latinoamericanas y de la venezolana en particular, los vericuetos y las resistencias a la educación intercultural, la presencia de las comunidades afrovenezolanas y dos ensayos referidos a la relación que se sucede entre educación, tecnología y economía y en último lugar, un conjunto de observaciones y propuestas para optimizar el avance de la Misión Sucre y la creación de Escuelas de Cuadros, dirigidas a todas aquellas organizaciones que impulsan el proceso revolucionario.

En su conjunto creo firmemente que he logrado mantener la línea de investigación y reflexión iniciada en El Educador Neocolonizado y en Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina, continuada en el presente con Educación Popular y Revolución Bolivariana de próxima aparición.

El período en el cual se configuraron las reflexiones se desarrolla entre 1991 y 2008. La primera reflexión se produce en el Encuentro Internacional de Educación promovido por la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC), el 12 de mayo de 1991 en Caripe del Guácharo, Estado Monagas. El momento histórico desde el inicio de estas reflexiones hasta 1998 se manifiesta en un escenario caracterizado por una diversidad de crisis: crecimiento, productividad, endeudamiento, social,

militar y política. Época de enfrentamientos, persecuciones y matanzas y donde se va a producir con gran fuerza los grandes desacuerdos entre el desgastado discurso sociológico justificador y una nueva perspectiva de análisis crítico, basada fundamentalmente a partir de lo local. Ese enfrentamiento, ocultado por muchos; esa especie de poética del desarraigo trastocó en parte al interior de importantes educadores su razón social y sus saberes constituidos.

Abierto se encuentra un espacio de indagación sobre las profundas reflexiones y acciones prácticas que los educadores agrupados en AE-LAC, le formularon a Latinoamérica y a Venezuela en lo concreto, en espera de alguien que determine sus alcances y el significado que pueda tener para todo lo sucedido, una vez que explota el volcán revolucionario. Podemos conseguir, como expresa Nelly Richard “los conflictos que se dieron entre sistemas de conocimiento y registro de experiencia, entre saberes regulares y saberes irregulares, entre bordes de experimentación y fuerzas de demostración, entre marcos de contención disciplinaria y desborde de géneros”.

Deseo expresar que el escribir sobre educación se ha vuelto para mí territorio difícil, me exige un esfuerzo de concentración imposible de mantener por largo tiempo. Cuando trabajaba sobre una superficie lingüísticamente plana, cuando dominaban en mí los intentos descriptivos, escribía mis libros en pocos meses. Ahora me toman bastante años de trabajo y el cansancio me obliga a interrumpirlos para caminar, mantener una relación viva con los amigos que quiero, interesarme por otras áreas del saber desconocidas. Creo que cuando se domina una técnica o se ha llegado al fin de una experiencia hay que dejarlas para ir en busca de algo que se ignora. Todas las ideas, aún las más respetables, son monedas de dos caras y el educador que no logra advertirlo no trabajará nunca sobre la realidad sino sobre su fotografía.

Caracas, 2 de octubre de 2009.

ESO QUE LLAMAMOS PEDAGOGIA

Maestro Luís Mariano Rivera
Compañeros delegados internacionales
Educadores Venezolanos

Permítanme en esta mañana mantener una fluída conversación con ustedes, expresarles una angustia, ejercitar la imaginación, exorcisar mis demonios interiores, con el objetivo de plantearles problemas para la reflexión, la discusión. En verdad son mis problemas. Es mi deseo y pido excusas por ello, si las palabras se atropellan y salgan en busca de libertad para después regresar con mayor fuerza semiótica y al compás del son que indudablemente le imprimirán ustedes.

En primer lugar es necesario preguntarnos si el estudio de la educación y la construcción del objeto educación, pertenecen de suyo, al campo y la pedagogía o de las Ciencias de la Educación. Para muchos epistemólogos la educación –ese conjunto complejo y variable es el objeto “real” de la Pedagogía; para otros constituye el campo epistémico de las Ciencias de la Educación, con sus expresiones disciplinares: Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Economía de la Educación y Antropología de la Educación. A su lado una estructura más que disciplinar, metacientífica: La Filosofía de la Educación. Es en este vórtice cuando la Pedagogía se transforma, se transparenta en Metaciencia, en “Metapedagogía”, cuando intenta reflexionar sobre ella misma; es decir cuando esa nueva avis raris que son los epistemólogos educativos intentan proponer una especie de construcción discursiva, un paradigma sobre ella misma. Yo humildemente desde acá, desde Caripe del Guácharo –y esto es en el real maravilloso carpenteriano- me atrevo a decir que en los actuales momentos no existe una Pedagogía construida como ciencia; acepto que puede encontrarse en vías de constitución.

Además permítanme decirles un secreto: no me produce ningún estado depresivo el saber que los objetos sobre los cuales trabajo, las metódicas construídas y los resultados obtenidos no pertenecen a la esfera científica. Recuerdo que Savater afirmaba que la Ciencia se había constituido en una nueva religión; con sus iglesias, sus dogmas y sacerdotes. Estos últimos administraban los dogmas con un apego felino y no son otros que los epistemólogos. Ellos nos dicen –imagínense Uds., en el hoy contradictorio- que cosa es ciencia y que no es, que es verdad y que es mentira, falsedad. Bien, se encuentran como para gritarles esa cariñosa expresión que recorre el Caribe “ráyate y tírate al guinde”.

Uno de los graves problemas que enfrentamos los educadores sumados a los del hambre, la miseria, la persecución y la incompreensión- lo constituye la forma de abordaje del problema educacional. La metódica dominante describe al fenómeno educativo como un objeto autónomo de la totalidad social, con características y leyes propias, muchas de ellas derivadas de la bifontalidad disciplinar y donde se produce una marcada dominancia en la relación de algunas de las disciplinas. En esta forma y en la actualidad existe un sesgo al dominar la versión psicologista; el problema educacional se reduce al área del aprendizaje, de la enseñanza o del binomio construido enseñanza, aprendizaje. A partir de acá se hace determinante el estudio de factores intervinientes en la acción de enseñar: el educador y el aprendiz. Dominará el estudio de los métodos de enseñanza (la didáctica) y las teorías del aprendizaje. Todo ello en una sociedad inmutable, de superficie plana, no conflictiva.

De allí la universalización y cosificación de los métodos de enseñanza, de allí el traslado indiscriminado, acrítico, de tecnologías educacionales. Si en los países centrales, el producto de su desarrollo investigativo y de sus métodos o modelos cosificados hacían del quehacer experimentalista un paradigma, nosotros lo asumíamos y lo hacíamos extensivo al campo de la investigación social en general y al educativo en particular. Transitamos en el submundo del análisis bifactorial, en el estudio de un fenómeno tan complejo y tan variable como lo es el educacional a través del prisma aséptico de la unidireccionalidad interna. Asepsiamos a la educación nada menos que de su esfera contaminante por excelencia: lo social.

Creemos por lo contrario, que la educación es la resultante de un complejo de condicionantes que caracterizan a la totalidad social, condicionantes que varían de intensidad en la diversidad de formaciones sociales y que son elementos indispensables a estudiar para reconstruir —si se quiere parcialmente— los rasgos fotográficos del complejo educativo. Por otra parte estos condicionantes incluyen variables temporales, espaciales, que de golpe lo subsumen en un plano de marcadas relaciones internacionales. Nos atrevemos en este punto proponer un marco analítico de análisis que comprende:

- a) El marco internacional en el cual se desarrollan las concepciones sobre educación;
- b) Las características espacio-temporales de América Latina y del Caribe, en el momento que surgen y se desarrollan las teorías y metodologías explicativas de lo educacional; y
- c) La historia intelectual, para en esta forma diferenciar la ideología que sobre educación domina en países europeos y anglosajones y las manejadas en la actualidad por diversos sectores en la región latinoamericana y caribeña.

Es decir, está llegando la hora de la destrucción paradigmática europea y norteamericana; viene una conga arrollando desde América Latina y el Caribe buscando inserción en el pensamiento universal; una nueva cosmovisión educativa, como en años atrás en la literatura surgió una narrativa y una temática que asombran todavía a los fieles seguidores de Proust y Faulkner. Si el mundo actual se encuentra conmocionado y es seguro que se conmocionará aún más, no dudemos que América Latina producirá elementos importantes a esa conmoción.

Bien, regresemos a lo nuestro. Existe una disciplina: la Historia de la Educación; sin embargo no es Historia de la Educación sino Historia de la Educación en Europa y en algunos pasajes, la historia de la Educación de los Estados Unidos de Norteamérica. Existe una Historia Comparada

de la Educación en México del maestro Larroyo, muy fraccionadas –me perdonas Isaías Orozco, extraordinario amigo y delegado de México– una historia con demasiados cortes demasiados vacíos y donde de golpe pareciera desaparecer el hombre. Existen otras historias fraccionadas en algunas áreas del continente. No hemos construido una Historia de la Educación Latinoamericana y Caribeña. Esto constituye una aberración. La construcción de una Historia de la Educación en América Latina y el Caribe, la revelación de sus métodos y sus experiencias, tiene que ser una historia razonada y no simple historia cuantitativa o fáctica. En este sentido nuestro análisis va dirigido a proponer interpretaciones específicas que articulen la historia del cambio social como factor determinante en la construcción de esa historia.

En nuestro caso, entendemos a la educación como una unidad heterogénea –para efectos de su análisis–, con altibajos sobresalientes en sus partes constitutivas pero que en su conjunto, permite un análisis global. Por ello es indispensable partir de los procesos de transformación social propuestos en el continente y de los mecanismos de descolonización a nivel planetario, específicamente en Asia y África.

¿Qué ha pasado con la Psicología de la Educación Latinoamericana y Caribeña? ¿Qué somos nosotros, los latinoamericanos?. El Latinoamericano y el caribeño presentan formas de ser contradictorias, no existiendo posibilidad a simple vista unificantes –el hombre que mastica su angustia en los altos bolivianos con el risueño y escandaloso caribeño– y sin embargo la angustia y el sufrimiento es el mismo. La unidad se localiza entonces en la heterogeneidad cultural por la vía de la unicidad de los problemas que los atormentan. Nosotros representamos expresiones corporales diferentes, nuestro paisaje es diferente. Cuando a un europeo se le menciona un río, imposible que se imagine al Orinoco o al Amazonas. Si Usted le habla de la lluvia, no entenderá estos aguaceros que al decir de García Márquez duran cien días y cien noches. El Latinoamericano en esa especie de acción hipostática, sincero y heroico, desalentador y a veces cínico, construye un mundo de imágenes cuya resultante no puede ser captada, entendida, explicada por una metáfora y lo que es más importan-

te comprendida con un instrumental psicológico elaborado para entender las realidades nórdicas y el comportamiento sexual de los esquimales.

En América Latina y en el Caribe, la educación se desarrolló en un marco de permanente subversión. En este sentido es procedente la referencia a Albert Camus en *L'Homme Revolté* cuando señalaba que el rebelde es un hombre que dice no, pero que no renuncia a su mundo y le dice sí, por cuanto en ello ve el sentido de la conciencia de lucha. Dentro de ese estado de subversión justificada como expresara nuestro amigo Julio Barreiro, podrán entenderse conceptos sociológicos relacionados como cambio marginal, cambio significativo, antiélite, guerrilla. Estos elementos tratan de representar a su vez, elementos de una sociedad parcial que se transforman en el seno de otra que persiste en la tradición, son una especie de contra-sociedad. Así, la subversión se descubre como una estrategia mayor y un proceso de cambio social y económico visto toda en su amplitud, y no sólo como una categoría para analizar la conducta divergente o los productos marginales producidos por la industrialización. La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de ésta en un periodo histórico determinado, a la luz de nuevas metas, de nuevas utopías que una sociedad quiere alcanzar.

A esta situación es a la cual que me refiero para decir que es en el interior de esta realidad contradictoria, donde se construye esa Sociología Latinoamericana y Caribeña de la Educación. No sobre la base de la simple traslación de paradigmas que solo hablan de categorías funcionales y disfuncionales y que plantean modelos de equilibrio de la sociedad. Al interior de esta interpretación los educadores parecieran tener las siguientes funciones que se suman a las de ser simples enseñantes:

- 1.-Iniciar la creación y difusión de nuevos valores y alternativas dentro del orden social establecido y
- 2.- Construir grupos de referencia para otras colectividades en la búsqueda de nuevas formas organizativas e igualitarias de la sociedad.

Una Sociología Latinoamericana de la Educación encontrará elementos importantes al analizar el pensamiento difundido en los movimientos sociales que han convulsionado la historia de Latinoamérica y del Caribe. Quizás donde hemos avanzado más es en la construcción de una Sociología Latinoamericana y nos encontramos rezagados en la elaboración de la Sociología de la Educación Latinoamericana.

Otro rasgo importante es la negación de la Filosofía Latinoamericana o de las Filosofías Latinoamericanas. Si hemos aceptado la presencia de rasgos definitorios en lo interno de construir una Sociología Latinoamericana, es indudable la presencia de una Filosofía Latinoamericana que va desde aquel primer momento de carácter óntico, al ontológico para transparentar posteriormente en una especie de meta-física de la liberación. Negar la Filosofía Latinoamericana es como negar a América Latina en su conjunto. Los esfuerzos de Leopoldo Zea, de Augusto Sebastian Bondy, quedarán para solo ser admirados en una caja de un extraviado taxidermista. Se encuentra además un esfuerzo por construir una Filosofía de la Educación Latinoamericana. Esfuerzos continentales existen, nuestro querido maestro Paulo Freire vive para contarlo. Allí está su obra, no hagamos de ella cenizas como a diario no los exigen los centros de dominación al lado de sus recetas monetaristas. No creo que ninguno de los reunidos en este auditorium en esta mañana del oriente venezolano nos acerquemos a Brasil para en la modesta vivienda allá en Sao Paulo decirle a Freire, “Mira panita, te queremos mucho pero eso que haces no es Filosofía Latinoamericana, así que chao.” En ningún momento no puede funcionar en nosotros el síndrome de la neocolonización. Existe en América Latina y en el Caribe un pensamiento original que presenta rasgos importantes para la construcción de una Filosofía de la Educación.

Frente a la posibilidad cierta de la construcción de una Filosofía de la Educación Latinoamericana y Caribeña el regreso al inicio de mi conversación se hace indispensable. Es ahora posible imaginar en el mundo de los sueños, la construcción de una Historia, de una Sociología, de una Psicología, de una Antropología de la Educación para estas latitudes. La Historia de la Educación de América Latina y del Caribe será el produc-

to de innumerables historias particulares, locales, microhistorias de cada una de nuestras regiones. La inserción de los psicólogos educativos en ese mundo contradictorio de violencia, miserias y heroicidad, permitirá construir nuevos parámetros para la interpretación de lo que en verdad somos, porque lo que no podemos aceptar es nuestra no existencia real. Negación que se expresa en la no existencia de cátedras para el estudio de la Historia de la Educación Latinoamérica y del Caribe, en escuelas normales y en instituciones de Educación Superior dirigidas a la formación de educadores. Y miren Uds., que han existido hombres y mujeres en todo este continente que han ido construyendo un pensamiento pedagógico diferente pero ignorado, un pensamiento latinoamericano que es indispensable en esta hora rescatar. En Venezuela tenemos el caso del gran ignorado del siglo XIX, Simón Rodríguez que una vez y para siempre alertó: “Cuidado, no sea que por la manía de imitar servilmente a las naciones cultas, venga la América a hacer el papel de vieja en su infancia.”

Compañeros de viaje, es la hora de concederles la palabra al maestro Isaías Orozco de México y a Rudolph Kelly de Aruba, entrañables amigos, ambos fundadores de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe y en la actualidad Vicepresidentes de la Institución en sus respectivos países.

Concluiré esta improvisada conversación con dos reflexiones más.

Los problemas de la educación en nuestro países no podrán resolverse en el simple marco del saber académico. Me permito proponer un encuentro más dinámico, más activo entre el saber académico y el saber popular, ambos son el producto de la aplicación de modos específicos de producción de conocimientos; es decir, cada uno de ellos representan formas diferentes de racionalidad. El saber académico no se construye como piensan muchos sobre la base de la destrucción del saber popular. Ambos se complementan y sobreviven en un entramado de relaciones características de la heterogeneidad estructural y cultural. En este sentido se hace indispensable, me atrevo a llamarla, una educación intercultural.

Resulta que muchos de nosotros nos encontramos todavía permeados por aquellas ideologías post Revolución Industrial y emanada de la vertiente positivista decimonónica según la cual, el verdadero saber es aquel que produce la ciencia y la validación de esa ciencia no se calcula en relación al tipo de conocimiento producido, sino en función de la metodología de investigación aplicada.

América Latina y el Caribe necesitan de ambos conocimientos, de ambas racionalidades. Para nosotros es tan válido y necesario el conocimiento derivado de las investigaciones en el terreno de la Biotecnología que tan exitosamente realizan nuestros hermanos cubanos, como el conocimiento de nuestros hermanos waraos que leen el destino en las aguas de los ríos. El desarrollo armónico de nuestros países sólo se logrará en una especie de combinatoria nodal entre diferentes formas tecnológicas, jugando un papel de primera importancia las tecnologías intermediarias, las tecnologías blandas. En la Educación, el encuentro exitoso de estos saberes se sintetiza a mi entender en la Educación Popular. No en la clásica conceptualización de Educación Popular como extensión del servicio educacional, sino en ésta, nuestra Educación Popular dirigida a movilizar, a concientizar a la población en la búsqueda de formas organizacionales más solidarias. Educación Popular como un instrumento de búsqueda del conocimiento que se expresa en la Investigación Acción Participación. Permítanme en treinta segundos realizar una acotación: existen investigadores en América Latina que están difundiendo la idea de que este tipo de investigación tiene hundidas sus raíces en concepciones anglosajonas. Hasta los tuétanos de los huesos ha permeado el estado de neocolonización. Educación Popular, acción dialógica, investigación acción participación, constituyen aportes de América Latina y el Caribe al mundo planetario de las ideas. ¡Por Dios, no minimicemos aún más nuestro accionar diario! ¡Vamos a sentirnos orgullosos de nuestro pasado y presente de violencias y traiciones, pero también de acciones heroicas y de construcción de un pensamiento original.!

¿No basta acaso el estado de minusvalía racial e intelectual a la cual nos someten los países dominantes, dueños casi absolutos del capital y del desarrollo tecnológico? ¿También nosotros vamos a seguir rayándonos?.

Resulta entonces, que el encuentro de los saberes, la Educación Popular, la Cultura Popular, las metódicas investigativas participativas constituyen elementos importantes para la construcción de la nueva utopía.

Por último voy a referirme a un aspecto que golpea a diario nuestra puerta. En este tiempo histórico que nos corresponde vivir se están produciendo dos fenómenos que, teniendo núcleos generatrices diferentes, los medios de comunicación y los sectores dominantes de nuestras sociedades los han relacionado, conjugado diabólicamente. El primero de ellos se encuentra referido al desmantelamiento del mundo socialista en Europa Oriental. Este fenómeno se presenta a escala planetaria como el final de las utopías socialistas, como el inevitable regreso al origen de un modelo de dominación que tendría su epicentro en la Revolución Industrial y posteriormente en la Revolución Francesa. Yo observo con gran pesimismo el futuro de la Unión Soviética, incluso de su existencia como unión de nacionalidades. Permítanme un chiste negro de tinte futurista: nada de raro tendría que dentro de pocos meses ocupen el trono los descendientes de Zar Nicolás y Lenin sea expulsado definitivamente del paraíso terrenal. Todo es posible. Sin embargo esto no significa el final de las utopías; yo creo hermanos, que más temprano que tarde se levantarán con más fuerzas las utopías libertarias porque, como dice el proverbio africano “por más larga que sea la noche, siempre amanece”.

En nuestros países por otra parte, se plantea un reacomodo del modelo económico en la búsqueda de la nueva y tan vieja panacea: el neoliberalismo y la economía de mercado. El principio fundamental de la democracia igualitaria, suministradora de servicios, salud y educación queda trastocada. Ahora resulta que salud, servicios públicos constituyen simples mercancías. Tienen valor de cambio no de uso; en consecuencia, tenemos que privatizarlo todo. Hasta nuestros sueños si es posible. En términos sencillos: muerta la utopía socialista según el imperio, de ahora en adelante, absolutamente todos a bailar el mismo ritmo unificante y salvador. No. En América Latina y el Caribe, en África y todos aquellos espacios habitados por los condenados de la tierra, se levantará la nueva utopía.

Compañeros educadores, pertenecemos a un modelo donde el 70% de nuestros niños no se encuentran escolarizados. Del total de la población mundial, el 90% de los adultos analfabetos viven en este mundo de los desheredados como fue denunciado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Bangkok, Tailandia. La crisis económica que caracteriza a nuestras naciones determina que un alto porcentaje de nuestros niños asistan a la escuela debilitados por el hambre, la desnutrición, las enfermedades endémicas no diagnosticadas o tratadas. Los países ricos por el contrario tienen de todo y de sobra como apuntara el compañero de ruta y utopías, Tomás Borge: “tiene de todo incluida la soledad y la siesta demográfica más larga de la historia”.

Entonces, educadores todos, acá nos encontramos, en el continente donde puede suceder cualquier cosa, entre pájaros y tigres, construyendo la única y posible utopía que significa vivir dignamente, solidariamente, intercambiando nuestros conocimientos, no permitiendo interferencia que produzcan fracturas comunicacionales entre nuestros pueblos, pueblos de Latinoamérica y el Caribe que sólo aspiramos, como lo gritara hace años, muchos años, el venezolano Andrés Eloy Blanco: “a tener un pan del tamaño de nuestra hambre”. Esta y no otra es la aspiración de la asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe, ésta y no otra es la aspiración de los acá reunidos, ¿No es verdad Luis Mariano? ¿No es cierto Perucho Aguirre?.

(*) Encuentro Internacional de Educadores. Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. 12 de mayo 1991, Caripe del Guácharo, Estado Monagas. Venezuela (transcripción)

UNA PEDAGOGIA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

I.- Las décadas del sesenta y el setenta, movidas al son de los movimientos universitarios y culturales, presenciaron el cuestionamiento en diversos espacios latinoamericanos y caribeños del cuerpo de conocimientos conocidos como Pedagogía, aquella disciplina que intenta configurarse en el siglo XIX y que Herbart soñaba como una construcción teórica independiente de la Filosofía. Resulta que la misma va a culminar con su atadura a unos fines determinados por la Ética. Se conversaba entonces de una educación –lo objetual de la Pedagogía- en busca de los valores tales como la libertad interna, la perfección, la benevolencia, la justicia y la equidad.

Eran tiempos en los cuales parte de Europa había sido sacudida por conmociones sociales: la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la consolidación de la Ciencia Moderna. Las mismas van a constituir el marco epocal en el cual Engels murmurara en silencio, “el vapor le ha robado su papel al Danubio”. Es en el siglo XIX y en la Universidad de Leipzig donde Wundt crea el primer laboratorio de Psicología Experimental, por cuanto ya dominaba la concepción positivista y científicista de la posibilidad real de la observación de los hechos sociales y la necesidad de que la verificación experimental constituya el único camino en la construcción de esos saberes omniabarcantes que desde entonces constituyen a la Ciencia.

Es en ese mismo siglo donde surgen las concepciones evolucionistas y el biologismo que intenta subsumir en su seno a la naciente Pedagogía. Época ésta de construcciones y reconstrucciones de marcada tendencia a un proceso de balcanización de los saberes científicos contruidos, proceso que no ha detenido su marcha hasta nuestros días. Aquel sentido unitario en cuanto a lo objetual de la Pedagogía queda desarticulado por

cuanto, aquel mismo campo del saber había “generado ciertos sectores de conocimientos especializados y relativamente autónomos aunque vinculados a la estructura...” de algo más allá de la Pedagogía, en eso que primariamente Marc-Antoine Jullien de Paris en *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, denominó Ciencias de la Educación. La tendencia epistémica pluridisciplinar emergía en el marco del pensamiento positivista e instrumentalista, como ruptura a la sumisión filosófica, como construcción única de un saber por la vía de la observación y la experimentación. Queda entonces como resultado actuante una discusión entre las delimitaciones, las demarcaciones, los ámbitos objetuales de la decimonónica Pedagogía y de ésta diversidad de saberes y metódicas que constituyen a las Ciencia de la Educación.

En las décadas del sesenta y el setenta de nuestro siglo, de alguna u otra forma emergió esta discusión en vértice de los movimientos cuestionadores en las Escuelas, Institutos, Academias y Facultades de Educación, en el proceso de ruptura que significó el Movimiento de Renovación Académica. La Pedagogía se transparentó —en la óptica de los cuestionadores— como los últimos intentos de aislar un fenómeno tan complejo y variable como la educación, al ámbito de la Filosofía y la diversidad de esferas cognoscitivas producidas por aquella diversidad y complejidad y por la multiplicidad de metódicas y construcciones objetuales que hicieron de esos saberes un conjunto bifronte, los cuales signaron a los nuevos partidarios de las Ciencias de la Educación. En verdad habíamos, sin quererlo, caído en el abismo, en la inmensa trampa positivista

II.- Construir una Pedagogía Latinoamericana o de aliento latinoamericanista puede trastocarnos la brújula para desviarnos el rumbo y hacernos desembocar en el equívoco puerto de la discusión epistemológica sobre las posibilidades e imposibilidades de hacer Ciencia. Este no puede ser nuestro problema, al fin y al cabo los hacedores verdaderos de Ciencia, los constructores de nuevos conocimientos no trabajaron para esa finalidad, sino que partiendo de sus especificidades espaciales y epocales, entregaron a sus semejantes un nuevo sentido de existencia y en esta creencia murieron en paz con sus pensamientos y con sus imaginaciones.

Nosotros en América Latina y el Caribe lo que debemos plantearnos es un Proyecto propio de Educación. Si en el desarrollo de ese Proyecto se construyen y tienen que construirse saberes científicos, bienvenidos sean, pero la finalidad no puede ser el simple conocer sino el transformar. Un proyecto Latinoamericano de Educación que ayude a producir profundas transformaciones, conmociones, en nuestro territorio y con nuestras gentes por que hoy más que nunca, de lo que se trata es de transformar y no del contemplar, del crear y no del creer. Un Proyecto para construir no para simplemente soñar con él. Un Proyecto que larvariamente y en veces a saltos, se va constituyendo en estas tierras y entre hombres y mujeres que hemos transitado por tres siglos de sometimiento colonial y por casi dos siglos de neocolonialismo.

¿Qué es para nosotros un Proyecto?: la intencionalidad de alcanzar –a lo largo de un periodo apreciable de tiempo-diversos objetivos simultáneos que sean la expresión de: a) un conjunto de criterios suficientes para tomar decisiones a nivel pragmático y b) que sirvan de marco interpretativo de nivel principista. Es decir, un Proyecto constituye un marco utópico concreto que a la vez de permitir la toma de conciencia de una situación de dominación, se encuentra dirigido a lograr profundas transformaciones en la educación de América Latina y del Caribe, recurriendo a la reconstrucción de un pensamiento deslindado en el campo de las luchas por la independencia y la liberación nacional de nuestros pueblos. Constituye en este sentido un corpus histórico para la acción y la transformación. Un Proyecto que logrará materializarse una vez desterrado el neocolonialismo y lograda la definitiva independencia.

III.- Un Proyecto Educativo para América Latina y el Caribe lleva implícito el interrogante sobre nuestra existencia. En verdad, ¿existe América Latina y el Caribe?, que en pocas palabras significa, ¿existimos nosotros.?

Resulta que Latinoamérica y el Caribe constituyen una idea, un corpus histórico y cultural. Histórico por cuanto surgen en el marco de la historiografía, al ser colonizado, sometido, despoblado y poblado por hombres

aventados a una aventura colonial por países latineuropeos, en especial ibéricos: España y Portugal. Se conforman en un pasado colonial común manifestado a través de las instituciones que rigen las formas organizacionales y administrativas de estos pueblos durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Los elementos comunes son históricos por cuanto constituyen el escenario de un enfrentamiento entre una cultura multifacética, deslumbrante en algunos casos de pueblos aborígenes, con parte de Europa. Es histórica porque sus tierras son asientos para que en ellas se produzca parte de la diáspora africana.

Nuestros pueblos entran juntos a guerrear durante casi un siglo - recordaremos que la independencia de Cuba se produce en 1898- para conquistar la independencia política. ¿No es acaso este continente un continuo batallar contra esa América anglosajona presente en las Guerras de México, la secesión de Texas, la Guerra de Cuba, la política de big stick de los años veinte?. Y quedan estos pueblos juntos, atados, unidos al mercado capitalista internacional como simples productores de materias primas y consumidores de artículos manufacturados en los países industrializados. Sin embargo y gracias a los elementos disolventes de las oligarquías locales, existe resistencia a reconocernos a nosotros mismos. El ilustre dominicano Don Pedro Henríquez Ureña planteó la hipótesis de que al parecer los latinoamericanos estamos como los griegos en la época de las Guerras Médicas: desunidos políticamente atentos a nuestras diferencias, pero sin tener clara conciencia de nuestra subyugante identidad cultural como nación.

América Latina constituye un concepto cultural por los elementos comunes de las formas organizacionales comunales, de las cosmovisiones que tenían aquellos hombres que la habitaban primariamente. Latina en cuanto incluye raíces españolas y portuguesas en un principio y andando el tiempo, francesa en el Caribe y en todo el continente por la difusión de las ideas revolucionarias que movieron en parte a los proyectos independentistas. Las diferencias idiomáticas que tanto hacen para dividir a los europeos, incluyendo a los latinos, son menos capitales en América, en primer lugar porque el idioma hablado tiende a modernizarse y simplifi-

carse. Los distintos pueblos tienden al entendimiento idiomático por el uso del español como segundo idioma en el Brasil o del francés por todas partes, que permite la existencia de una suerte de lengua franca y por lo tanto de una cultura regional.

Cuando los educadores de toda América nos reunimos en este evento continental, nos mueve inconscientemente el ideal bolivariano expresado en 1814 en la Proclama de Pamplona “Para nosotros la Patria es América”; nos mueve el drama de José Enrique Rodo cuando en 1900 en el Ariel se planteaba –siguiendo el mito shakesperiano– la unidad de los latinoamericanos bajo el signo del espíritu, enfrentado al Calibán norteamericano, sajón, materialista, dominado por el capitalismo. Nos guió hasta esta sala la idea del argentino Manuel Ugarte que hablaba de la “Patria grande” y la premonición de Ernesto “Che” Guevara de la necesaria construcción de una conciencia de unidad latinoamericana, antiimperialista y socialista. ¡Qué terreno más ideal para estructurar este gran proyecto que es la educación! Los Estados Unidos de Norteamérica diseñaron una estrategia de unificación de los sistemas escolares continentales a partir de la década del sesenta. Inviertieron en publicaciones y en la formación de investigadores, educadores y administradores de la educación, centenares de millones de dólares. Se crearon oficinas, agencias y departamentos para esta finalidad. Hoy en el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial del Desarrollo nos unifican para implantar sus políticas monetaristas. Para ello y para estos fines constituimos una unidad indivisible.

Nosotros nos disponemos en estos Congresos y en la comunicación diaria a estudiarnos a nosotros mismos a partir de este marco conceptual, a construir nuestras metódicas de enseñanzas, a intercambiar nuestras modestas y ricas experiencias, porque más que iniciar debemos continuar enmarcados en una tradición especial del latinoamericanismo como elemento dinamizador de la vida social y cultural de nuestros pueblos.

Permítanme expresarle lo que yo señalé en el Encuentro de Educadores de Caripe del Guacharo, en el Oriente Venezolano : Uno de los grandes problemas que enfrentamos los educadores, sumados a los del hambre,

la miseria, la persecución y la incomprensión, lo constituye la forma de abordaje del problema educacional. La metódica dominante describe al fenómeno educativo como un objeto autónomo de la totalidad social, con características y leyes propias, muchas de ellas derivadas de la bifrontalidad disciplinar y donde se produce una marcada dominancia en la relación de algunas de las disciplinas. En esta forma en la actualidad, existe un sesgo al dominar la versión psicologista: el problema de lo educacional se reduce al área del aprendizaje, de la enseñanza o del binomio construido enseñanza-aprendizaje. A partir de esta óptica se hace determinante el estudio de factores intervinientes en la acción de enseñar: el educador y el aprendiz. Dominará el estudio de los métodos de enseñanza (la didáctica) y las teorías del aprendizaje. Todo ello en una sociedad inmutable, de superficie plana, no conflictiva.

De allí la universalización y cosificación de los métodos de enseñanza, de allí el traslado indiscriminado, acrítico, de tecnologías educacionales. Si en los países centrales, el producto de su desarrollo investigativo y de sus métodos o modelos cosificados hacían del esquema experimentalista un paradigma, nosotros lo asumíamos y los hacíamos extensivo al campo de la investigación social en general y al educativo en particular. Transitamos el submundo del análisis bifactorial, en el estudio de un fenómeno tan complejo y tan variable como lo es el educacional a través del prisma aséptico de la unidireccionalidad interna. Asepsiamos a la educación nada menos que de su esfera contaminante por excelencia: lo social.

Creemos por el contrario, que la educación es la resultante de un complejo de condicionantes que varían de intensidad en la diversidad de formaciones sociales y que son indispensables a estudiar para reconstruir –si se quiere parcialmente– los rasgos fotográficos del complejo educativo. Por otra parte, estos condicionantes incluyen variables temporales, espaciales, que de golpe lo subsumen en un plano de marcadas relaciones internacionales. Nos atrevemos en este punto proponer un marco analítico de análisis que comprende:

- a) El marco internacional en el cual se desarrollan las concepciones sobre educación;
- b) Las características espacio-temporales de America Latina y del Caribe, en el momento que surgen y se desarrollan las teorías y metodólicas explicativas de lo educacional; y
- c) La historia intelectual, para en esta forma diferenciar la ideología que sobre educación domina en países europeos y anglosajones y las manejadas en la actualidad por diversos sectores de la región latinoamericana y caribeña.

Es decir, se está aproximando la hora de la destrucción paradigmática europea y norteamericana; viene una conga arrollando desde America Latina y el Caribe buscando inserción en el pensamiento educativo universal; una nueva cosmovisión educativa, como en años atrás en la literatura surgió una narrativa y una temática que asombran todavía a los fieles seguidores de Proust y Faulkner. Si el mundo actual se encuentra conmocionado y es seguro que se conmocionará aún más, no dudemos que America Latina y el Caribe producirá elementos importantes a esa conmoción.

Existe una disciplina: la Historia de la Educación; sin embargo no existe una Historia de la Educación en America Latina y el Caribe; la misma debe apuntar a la develación de sus métodos y experiencias, tiene que ser una historia razonada y no simple historia cuantitativa o fáctica. En este sentido nuestro análisis va dirigido a proponer interpretaciones específicas que articulen la historia del cambio social como factor determinante en la construcción de esa historia.

En nuestro caso, entendemos a la educación como una unidad heterogénea-para efecto de su análisis-, con altibajos sobresalientes en sus partes constitutivas pero que en su conjunto, permite un análisis global. Por ello es indispensable partir de los procesos de transformación social propuestos en el continente.

¿Qué ha pasado con la Psicología de la Educación Latinoamericana y Caribeña?, ¿qué somos nosotros los latinoamericanos?. El latinoamericano y el caribeño presentamos formas de ser contradictorias, no existiendo a simple vista, en el mundo de lo aparential de una visión unificante —el hombre que mastica su angustia en los andes bolivianos con el risueño y escandaloso caribeño que también mastica su angustia frente al mar- y sin embargo la angustia y el sufrimiento es el mismo. La unidad se localiza entonces en la heterogeneidad cultural por la vía de la unicidad de los problemas que lo atormentan. Nosotros representamos expresiones corporales diferentes. Cuando a un europeo se le menciona un río, es imposible que se imagine al Orinoco o al Amazonas. Si ud. Le habla de lluvia, no entenderá estos aguaceros que al decir de García Márquez duran cien días y cien noches. El latinoamericano es esa especie de acción hipostática sincero y heroico, desalentador y en veces cínico; construye un mundo de imágenes cuya resultante no puede ser captada, entendida, explicada por una metáfora y lo que es más importante comprendida con un instrumental psicológico elaborado para entender las realidades nórdicas y el comportamiento sexual de los esquimales.

En América Latina y el Caribe, la educación se desarrolla en un marco de permanente subversión. En este sentido es procedente la referencia a Albert Camus en *L'Homme Revolté* cuando señalaba que el rebelde es un hombre que dice no, pero no renuncia a su mundo y le dice sí, por cuanto en ello ve el sentido de la conciencia de lucha. Dentro de ese estado de subversión justificada como expresara nuestro amigo Orlando Fals Borda, podrán entenderse conceptos sociológicos relacionados como cambio marginal, cambio significativo, y antiélite. Estos elementos tratan de representar a su vez, elementos de una sociedad parcial que se transforma en el seno de otra que persiste en la tradición, son una especie de contra sociedad. Así, la subversión se descubre como una estrategia mayor y un proceso de cambio social y económico visto todo en su amplitud, y no sólo como una categoría para analizar la conducta divergente a la producción marginal de nuestro atrasado proceso de industrialización. La subversión se define como aquella condición o situación que refleja las

incongruencias internas de un orden social, descubiertas por miembros de ésta en un período histórico determinado, a la luz de nuevas metas, de nuevas utopías que una sociedad aspira alcanzar.

A esta situación es a la cual me refiero para decir que es en el interior de esta realidad contradictoria, donde se construirá una Sociología Latinoamérica y Caribeña de la Educación. No sobre la base de la simple traslación de paradigma que sólo hablan de categorías funcionales y disfuncionales y que plantean modelos de equilibrio de la sociedad. Al interior de esa interpretación los educadores parecieran tener las siguientes funciones que se suman a las de ser simples enseñantes:

- 1.- Iniciar la creación y difusión de nuevos valores y alternativas dentro del orden social establecido y
- 2.- Constituir grupos de referencia para otras colectividades en la búsqueda de nuevas formas organizativas e igualitarias de la sociedad.

Una Sociología Latinoamericana de la Educación encontrará elementos importantes al analizar el pensamiento difundido en los movimientos sociales que han convulsionado la Historia de América y del Caribe. Quizás donde hemos avanzado más es en la construcción de una Sociología Latinoamericana y nos encontramos rezagados en la elaboración de la Sociología Latinoamericana y Caribeña de la Educación.

Otro rasgo importante es la negación de la Filosofía Latinoamericana o de las Filosofías Latinoamericanas. Si hemos aceptado la presencia de rasgos definitorios de intentos de construir una Sociología Latinoamericana, es indudable la presencia de una Filosofía Latinoamericana que va desde aquel primer momento de carácter ótnico, al antológico para transparentar posteriormente en una especie de meta-física de la liberación. Expresaba en una conferencia en el oriente venezolano, la cual he mencionado anteriormente, que negar la Filosofía Latinoamericana es como negar a América Latina en su conjunto. Los esfuerzos de Leopoldo Zea,

de Augusto Sebastian Bondy, quedarán para sólo ser admirados en una caja de un extraviado taxidermista. Se encuentra además un esfuerzo por construir una Filosofía de la Educación Latinoamericana y Caribeña. Esfuerzos continentales existen, nuestro querido maestro Paulo Freire vive para contarlos. Allí está su obra, no hagamos de ella cenizas como a diario nos lo exigen los centros de dominación al lado de sus recetas monetaristas. No creo que ninguno de los reunidos en este auditorium, en esta extraordinaria Isla, pruebe inequívoca de nuestro encuentro con la historia, nos acerquemos al Brasil para en su modesta vivienda allá en Sao Paulo decirle a Freire: “Mira panita, te queremos mucho pero eso que haces no es Filosofía Latinoamericana, así que chao contigo”, Acá no puede funcionar en nosotros el síndrome de la neocolonización. Existe en América Latina y en todo el Caribe un pensamiento original que presenta rasgos importantes para la construcción de una Filosofía de la Educación.

En esta sala estamos reunidos más de mil doscientos educadores. Podemos, al exorcisar nuestros demonios interiores imaginar en el mundo de los sueños, la construcción de una Historia, de una Sociología, de una Psicología, de una Antropología de la Educación en América Latina y del Caribe será el producto de innumerables historias particulares, locales, microhistorias de cada una de nuestras regiones conectadas por el hilo conductor de la lucha por la independencia y por la integración. La inserción de los psicólogos educativos en ese mundo contradictorio de violencia, miserias y heroicidad, permitirá construir nuevos parámetros para la interpretación de lo que en verdad somos, porque lo que no podemos aceptar es nuestra no existencia real. Negación que se expresara en la no existencia de cátedras para el estudio de la Historia de la Educación Latinoamericana y Caribeña, en escuelas normales y en instituciones de educación superior dirigidas a la formación de educadores. Y miren Ustedes que han existido hombres y mujeres en todo este continente que han ido construyendo un pensamiento pedagógico diferente pero ignorado, un pensamiento latinoamericano que es indispensable en esta hora rescatar. En Venezuela tenemos el caso del gran ignorado del siglo XIX, Simón Rodríguez que una vez y para siempre alertó: “Cuidado, no sea que por

la manía de imitar servilmente a las naciones cultas, venga la América a hacer el papel de vieja en su infancia”. Y en esta Isla, en esta hora y en este espacio pareciera oír la expresión de Martí: “Quien tenga Patria, que la honre y quien no tenga Patria, que la conquiste”. Esa y no otra es la función del educador en esta hora de América.

(*) Conferencia Central dictada en el Congreso Pedagógica 93. La Habana, 6 de febrero de 1993.

UNA POLÍTICA NACIONAL UNIVERSITARIA (*)

El abordaje del problema universitario reúne todos los requisitos de un tema altamente polémico por cuanto polariza opiniones, exige toma de decisiones, genera estereotipos y en verdad poco o nada se sabe a ciencia cierta a pesar de todo lo que se dice en aulas, pasillos, conversación nocturna o en publicaciones. Por otra parte sería un absurdo minimizar el papel emergente de las Universidades en momentos de crisis tan profundas como las actuales. Es urgente iniciar una polémica sobre el tema, por cuanto, como diría Bachelard “la verdad sólo tiene sentido al cabo de una polémica. No podría haber aquí una verdad primera. Sólo hay errores primeros”. Causa asombro que siendo la Universidad un subsistema escolar tan heterogéneo, de dimensiones interminables en cuanto a los modos de producir y difundir conocimientos, despierte en unos temores y en otros tranquilidad y satisfacción.

Hoy más que nunca es de urgencia clarificar el accionar de las instituciones universitarias por cuanto existe una novísima distribución del poder mundial y un crecimiento generalizado y progresivo de las ideas liberales. En lo referente a América Latina, las líneas más significativas que influyen son, por un lado, el pensamiento económico de la Escuela de Chicago, que tiene gran influencia en la política económica y en el enfoque que revaloriza los problemas monetarios y la importancia de la desregulación económica. La segunda vertiente, la del Public Choice, es una visión más politicológica, muy importante, porque de alguna manera ayuda a volver a desplazar el eje de los modelos conceptuales tradicionalmente centrados en la esfera estatal. Nosotros en nuestra soledad no estamos ni con la Escuela de Chicago ni con la modelada por el Public Choise.

Cierta pequeña historia de los últimos años parecía indicar o sugerir que algunas de las aristas constitutivas de la Universidad venezolana representaban el anticipo de lo que sería el deber ser de nuestra sociedad. Hombres embarcados en un proyecto-en parte idealista- soñaron un

tipo de institución que, arrastrando vicios de la estructura napoleónica tradicional de la Universidad, la transformaran en un escenario activo, constructor de utopías de una sociedad que se podía encontrar al cruzar la primera esquina.

Si al interior de la Universidad se transparentó una visión –hablo fundamentalmente de la década del sesenta y parte del setenta- de Universidad donde el común “pueblo” y sus problemas encontraran eco, resonancia y soluciones, en el exterior y en sus clases gobernantes dominaba la idea de una Universidad sometida e inducida hacia el aislamiento y transitoriedad. El enfrentamiento en el período mencionado se constituyó en núcleo generador de tensiones y sin embargo, es en ese período donde la Universidad –expresada en todos sus componentes humanos- realiza sus mejores aportes al desarrollo de la técnica, la ciencia y humanidades.

Al interior de la Universidad se presentaban tendencias no sólo teóricas sino con expresión práctica, como lo expresa José Rafael Nuñez Tenorio: “El humanismo (como residuo de la Universidad Colonial), el cientificismo (como producto todavía del positivismo o bien de los modelos neopositivistas), el tecnicismo (como expresión de la penetración neocolonial norteamericana) y el filosofismo universitario (expresando a los modelos europeos)”

No comparto la tesis según la cual la Universidad de ese período constituyó una especie de “isla democrática”, que vivió y desarrolló un mundo para sí, que se transformó en “la oruga que quiso ser mariposa antes de morir” como dice el tango de Descépaló “Alma de bandoneón”. La Universidad resultaba entonces en un permanente sacrificio ritual, subsumida en profundas contradicciones y sin destino cierto porque en ese tiempo asumía el rol de parcela revolucionaria y nacionalista, en un período cargado ya en demasía de un profundo sentido y de una acción práctica desnacionalizadora.

Es en esa Universidad y en ese período en el cual la producción teórica de su sector científico técnico y la continuada carga de luchas sociales emer-

gen en el ideal de una profunda transformación social y no simple toma de posición en el apasionante mundo de la estructura cultural simbólica, Se partía entonces del concepto de una Universidad como resultado de una sociedad en tránsito, de sus cultores heterogéneos, de su mentalidad y de sus vicios y defectos. Estructurada sobre estos componentes esa Universidad conflictiva, plural y democrática intentaba autopresentarse como una institución para ser imitada. Para ese entonces se asumía los siguientes componentes caracterizadores de una Universidad anclada en el tiempo latinoamericano:

(1) Universidad que dentro de su ser plural y de conocimientos universales se transparenta como profundamente nacional. Reflejaba las características y contradicciones de la Venezuela de entonces. Asumiendo la heterogeneidad social y cultural de lo venezolano se pronuncia incansablemente sobre el variado campo de problemas que en áreas diferentes presentaba el país. En general se asumía que solamente quienes viven los problemas de su tiempo y se enteran de cuáles son las raíces del conocimiento pueden saber algo y vivirlo orgánicamente como protagonistas.

(2) La defensa del rasgo fundamental de las universidades nacionales, su carácter autónomo. El mantenimiento de la autonomía universitaria constituye en el período mencionado uno de los aspectos más conflictivos con los gobernantes y las diversas alianzas de clases en el poder. Conscientes estaban los actores de la defensa de los rasgos autónomos y sin embargo en el mismo interior de la Universidad surgía la crítica a un postulado que se transparentaba como eminentemente formal. La profundización de una nueva visión de la Autonomía Universitaria traslucía a la Universidad:

- a) En cuanto institución autónoma, que contribuye o puede contribuir a orientar la opinión nacional desde la perspectiva particular y con la autoridad moral que, supuestamente, le confiere su dedicación al cultivo de la ciencia sin otro compromiso que el de la verdad científica.

- b) Como uno de los grupos de presión que actúan en la vida nacional, distinto de los partidos políticos, fuerzas armadas, iglesias, sindicatos, asociaciones patronales.
- c) Como institución de estudio e investigación de los problemas nacionales.

(3) Un tercer rasgo de la Universidad venezolana lo constituyó su carácter de institución profundamente democrática. En todos los ámbitos de su accionar: en la difusión del pensamiento, en los modos de producción de conocimientos, en las relaciones entre sus componentes, en la elección de sus autoridades y democrática fundamentalmente en las relaciones con la comunidad a la cual debe su existencia. No es extraño entonces que en ese período se profundiza en las relaciones externas de la Universidad, no sólo en la sabia política de la extensión universitaria o extensión cultural, sino en el sentimiento generalizado de ser una instancia solidaria con las luchas sociales. Se superaba en parte un caso de concreción dislocada (mispland concreteness) que impedía ver posibles contribuciones al conocimiento en trabajos de personas que, como nosotros, somos profesionales de otras disciplinas. Recurrir a los conocimientos subyugados (Foucault) y a la ciencia popular como elementos adecuados y legítimos en defensa de la vida.

III

Existe consenso sobre la situación de precariedad de la Universidad Nacional. Factores endógenos condicionan el funcionamiento de este subsistema del conjunto social. Venezuela se transparenta como un país que no nació “más incierto que un cielo” como diría el verso maravilloso de Víctor Valera Mora. Las clases dirigentes han conducido a este país a una profunda crisis de crecimiento, de endeudamiento, de productividad, social, y del Estado. El crecimiento sostenido de los niveles de pobreza, el deterioro de la educación y del sector salud, el incremento de la corrupción y de la inseguridad han pasado a constituir además datos alarmantes, expresiones de la cotidianidad. La Universidad por otra par-

te, ha dejado atrás su condición de expresión del espíritu nacional, de escenario de profundización del espectro democrático y de espejo en el cual puedan mirarse los sectores que luchan por una sociedad más justa y solidaria. Muchos serían los factores que alimentan esta situación. El largo desgaste en la permanente lucha con los sectores gubernamentales que la consideran y siguen considerando una institución no dócil a las aspiraciones de las clases gobernantes para la realización de toda clase de aberraciones. El debilitamiento de su sector científico técnico con la irrupción de un contingente de docentes desclazados y anómicos que han hecho de parte de la institución un escenario para la adquisición de un salario y no instancia para la realización de un trabajo creador. La llegada de conglomerados estudiantes que subsumidos en un proceso de reflujo social encuentran en la Universidad el sitio ideal para diplomarse y no profesionalizarse. En general podemos señalar que las universidades han crecido en cuanto al número de profesores y estudiantes, en lo referente a cierta diversificación en la oferta, de disciplinas en la creación de nuevas especialidades, es decir, ha crecido en extensión pero fatalmente ha disminuido en profundidad. En cierto sentido, la calidad inexplicablemente se ha transformado en cantidad. La tendencia estudiantil y profesional descrita, explican por sí solas el clima de esta época de la Universidad, el nuevo signo de la actividad académica. A su lado los trabajadores administrativos, a los cuales se les ha negado por diversos canales todo tipo de participación que les permita en la práctica incorporarse como activos habitantes de una unidad conceptual: hacer de la Universidad un lugar para el trabajo creador. Los empleados sin este ingrediente son simples asalariados, caracterizados por un mínimo esfuerzo constructivo.

IV

En consecuencia, las tres formas organizativas que dominan lo escena universitaria no lo constituyen los cuerpos académicos como lo son los Consejos Universitarios, de Facultades y Escuelas. La política académica se ha derivado a las actuaciones de las asociaciones de estudiantes, profesores y empleados, organizaciones están sin conexiones estructuradas y fluidas con estudiantes, profesores y empleados. Una desviación uti-

litaria marcan su destino, un alejamiento de los problemas reales de la educación superior y del país signan su actuación. Se olvidan a diario que la Universidad no va a transformarse solamente con consignas vacías ni con demandas generales. La búsqueda de una nueva Universidad -si esto es posible- va más allá de las reivindicaciones salariales, de ser agencia para conseguir cupos o préstamos a corto o largo plazo. Aparece entonces en el orden del día, el emprender un gran movimiento que se conforme al calor de un proceso donde el convencimiento colectivo sobre la necesidad del cambio en la educación y la investigación, logren aglutinar el interés del mayor número de universitarios. Desterrar de la Universidad esa visión miópica que no permite observar con nitidez los cambios que se están operando en la sociedad venezolana y los peligros que marcan el futuro de América Latina.

V

Partimos de un diagnóstico que nos transparenta a la Universidad actual como un modelo organizativo en permanente aislamiento y fraccionamiento (autoridades/gobernados; Facultad/Facultad; Escuela/Escuela; Departamento/; Catedra /Departamento; Cátedra/Cátedra; Universidad/ Comunidad) lo cual no permite cambios violentos en su estructura, pero donde existe la posibilidad de modificaciones a corto y mediano plazo. Si existe la voluntad política es posible instrumentar un nuevo esquema de trabajo interdisciplinario dirigido a satisfacer diferentes aristas de lo que en el futuro puede visualizarse como una nueva Universidad.

- (a) Proyectos de integración de Facultades y Escuelas para la acción docente, la investigación y la extensión.
- (b) Proyectos de investigación interdisciplinarios.
- (c) Proyectos de incorporación para la solución de problemas locales, regionales y nacionales.

En las Universidades se insiste todavía en colocar las disciplinas en compartimentos estancos, donde se cree que se están resolviendo problemas

con la aplicación especial y exclusiva de las propias reglas, con lo cual se limita la visión y se acota a la creatividad científica. Por los problemas encontrados resulta indispensable integrar varias disciplinas. Es así por cuanto tanto su factura como su lectura deben reflejar no sólo una cronotopía sino también una experiencia holística o vivencial.

Los habitantes de la Universidad, oscilan en un microclima institucional de cierta peligrosidad: el desgano cultural. En él, todo esfuerzo dirigido al desarrollo de su componentes docentes, de investigación y administrativos encuentran permanente resistencia, la mayoría de las veces sin justificación aparente. Se olvida con frecuencia que la Universidad forma parte de un frente múltiple. En este sentido nuestra institución constituye:

- (a) Parte de un frente cultural.
- (b) Lugar donde se profesionalizan sectores medio y capaz de la burguesía y pequeña burguesía que aspiran a ser especialistas en diversas profesiones para satisfacer aristas del sistema social, muchas de ellas ya saturadas.
- (c) Lugar donde técnicamente se pueden adquirir conocimientos en forma organizada y sistemática, propios de nuestra época.
- (d) Sitio de reunión de contingentes humanos que permitan la concreción de propagandas y acciones vectorizadas a inducir acciones prácticas.
- (e) Institución que aún con sus limitaciones constituye un grupo de presión.

VI

La Universidad en los momentos actuales necesita de un nuevo espacio social y político. El escenario lógico se encuentra localizado en el ámbito regional y nacional. En esos espacios, la Universidad conjuntamente con

otros factores –de la pequeña y mediana industria, de las Fuerzas Armadas, de los trabajadores urbanos y del campo organizados- puede:

- (1) Constituir un nuevo bloque social para impulsar el desarrollo de las fuerzas productivas y conformar un modelo de autonomía territorial y política.
- (2) Aprovechar el pacto posible para la ubicación de la tecnología elaborada y hoy represada en su seno.
- (3) Lograr recursos adicionales para la retroalimentación de sus áreas de investigación, extensión y desarrollo tecnológicos.

Para lograr estos objetivos es indispensable que la Universidad destierre definitivamente tres aberraciones:

- (1) Es un hecho incontrovertible que la mayoría de nuestras escuelas y dependencias no cumplan satisfactoriamente con las tareas que les corresponde en el proceso de conformación de un Proyecto Nacional. Encajonada a modelos obsoletos en los que se contempla el saber desligado de toda relación orgánica con los problemas del desarrollo cultural de la sociedad, esas instituciones no han logrado convertirse en instrumentos eficaces para su transformación de centros de producción cultural, en un país donde la mayoría de sus lecturas son realizadas sobre abstracciones.
- (2) Dominada por una concepción elitista, abstracta y universalista de la cultura, no han sabido incorporar a su actividad las tradiciones populares que las convertirían en factores activos para la afirmación de nuestra identidad nacional. Organizadas conforme a patrones educativos positivistas, han venido renunciando a su función educativa y no han cumplido con la tarea de transmitir a las nuevas generaciones intelectuales del país un sistema de valores que las conviertan en hornadas promotoras de la crítica y del cambio social.
- (3) La universidad, en la mayoría de los casos, ha permanecido encerrada en una especie de limbo cultural en el que son extraños los problemas

urgentes y vitales de la sociedad y que, como dice Arturo Cantú, parecen instituciones cautivadas por la alegoría platónica de la caverna y continuar presas del engaño de vivir las sombras como la verdadera realidad.

Pareciera que para muchos de nosotros la construcción de una verdadera nación-y de eso se trata- constituye un problema estrictamente formal: tener una Constitución, irrespetada a cada segundo por gobernantes y segundones y una quincallería de símbolos patrios que aparecen como por arte de magia cada vez que ofrecemos, parte de esos símbolos y parte de esa patria, al juego libre de la oferta y la demanda. Contaminados por una especie de estado casi colectivo de despersonalización, hoy poco valemos en la escala de la acción creadora y en el espíritu de trascendencia.

La trascendencia y la acción creadora hoy más que nunca tienen que ver con la ruptura, la destrucción de máscaras y mentiras y prejuicios que tratan de presentarnos, como una manada anómica, acobardada, prostituida y silenciosa, mientras una minoría se queda con la quinta y con los mangos. Tiene que ver con la creación de propuestas necesarias para que individuos, grupos y colectividades sin vínculos comunicativos, reconozcan cada vez más que son participantes de una extraordinaria y profunda corriente histórica que los une en vez de separarlos. El mensaje que a diario masifica es el contrario, el de la desunión y la discordia.

El universitario integral es un rebelde por naturaleza y por destino; rebelde en la definición propuesta por Albert Camus en *L'Homme Révolté*, “un rebelde es un hombre que dice no, pero que no renuncia a su mundo y le dice sí, por cuanto en ello ve el sentido de la conciencia de lucha”. El universitario integral es por otra parte, una de las concreciones más transparentes de la conciencia crítica, motorizada a través de permanente diálogo con la naturaleza, con él mismo y con sus semejantes. El diálogo permanente es para los universitarios integrales un medio de realización y transformación de la sociedad, de la realidad circundante porque, como bien lo apunta Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido*, “los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”

Permítanme finalizar al lado de ese teórico del lenguaje como lo es Mijail Bajtin para quien “no existe la última palabra, ni tampoco la primera.” En consecuencia, el reflexionar sobre la Universidad y sus actores en este mundo convulsionado del hoy constituye un diálogo sin principio ni fin.

(*) Conferencia inaugural de la Cátedra ULA-2000, Núcleo Universitario ULA-Táchira, 28 de mayo de 1993.

EDUCACIÓN, TECNOLOGÍA Y ECONOMÍA

DE LA EDUCACIÓN (*)

Lejanas se encuentran aquellas discusiones que se establecieron al producirse la escisión entre Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu. Los conflictos derivados en el campo de la epistemología, en cuanto al mundo de los objetos (naturaleza/espíritu, naturaleza/historia), a las metódicas investigativas (observación/contemplación/explicación/singularización) y a los objetivos de la ciencia, con el correr del tiempo parece estar asociadas al cajón de un legendario taxidermista.

El positivismo, el cientificismo y el experimentalismo del siglo XIX y principios del XX señalaron un signo y conformaron en parte, la base en la cual se asienta la Pedagogía o las Ciencias de la Educación, expresión ésta propuesta en 1817 por Marc Antoine Jullien en París en su *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Entre ese tiempo y el actual, diversas disciplinas que abordan objetos parecidos o contactantes ayudan a definir a la educación como un fenómeno altamente complejo y variable y a la disciplina conformada para su estudio es traslucida por sus rasgos de multipolaridad o por los enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios.

Es un proceso integrador/desintegrador, el hombre: “se construye en su práctica multidimensional, al tiempo que esta práctica humana sufre la influencia de la forma como los hombres de una comunidad se construyen”. (Pérez Gómez, A; 1978;92). La educación se conforma entonces al interior de una sociedad, adquiere las características de ese momento histórico y en un juego de interrelaciones asume o tiende a asumir la producción de otras áreas del saber. En la educación se expresa o tiende a expresarse las contradicciones sociales y las resultantes de las fuerzas productivas, siendo a la vez ella —la educación de sus aristas o componentes.

En los intentos de subsumir los conocimientos producidos sobre el decimonónico “arte de enseñar y aprender”, terminaron todos en el

ideal de cientificidad. Los integrantes de la Escuela Nueva (Montessori, Decroly, Ferrière, etc.) se subyugan a la idea de comparar sus postulados con la metódica dominante -la observación y la contrastación de datos empíricos - heredada de los cambios de paradigmas que determinaron la creación de la Ciencia Moderna. Igual sucederá con Binet, Neumann, Buyse y tantos otros, para determinar en forma clara que aquellos conocimientos construidos sectorizaban todos en la conformación de una Pedagogía Científica.

Analizar esta búsqueda desde el cercano presente nos indica que el contexto internacional en cual habitaron en aquellos hombres será determinante, caracterizado éste por el triunfo de la Revolución Industrial, las conmociones políticas derivadas de la Revolución Francesa y el dominio de la ideología cientificista como corolario de la solidificación de la Ciencia en continua evolución. Es necesario señalar que las principales ramas de las Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Psicología, Antropología, etc) no son separables en su origen de lo que podríamos llamar la “matriz positivista” y ésta a su vez es inseparable del nacimiento, expansión y consolidación del capitalismo industrial en el siglo XIX.

La ciencia es por otra parte un proceso de producción de conocimientos e ideologías. La dimensión social __como apunta Eliseo Verón __ es intrínseca a la noción misma de ciencia. En particular lo que en el mundo de la conciencia social se denomina Ciencia no es otra cosa que un proceso productivo; constituye “una práctica social organizada bajo la forma de un modo de producción de conocimientos determinados”. (Eliseo Verón; 1974;76).

Esa ciencia como parte del proceso de producción de conocimientos, legalizada, catalogada y oficializada como tal, en los primeros momentos de la Revolución Industrial se encuentra en la fase de aproximación experimental. Es cierto que habían sido quebrantados los dominios de la física de Newton, que la astronomía decantaba y asentaba sus principios y la geología, la química orgánica y la biología construyen postulados y paradigmas que las trastocan en Ciencia Normal como señala Kuhn.

Paralelamente a este proceso son las innovaciones técnicas surgidas en el mundo del artesano que permiten la innovación, construcción y puesta en funcionamiento de nuevos telares y de la máquina de vapor. No es extraño entonces que muchos años después que “el vapor le había quitado su belleza al Danubio” como exclama Engels y cuando el ferrocarril recorría parte de Europa que Sady Carnot descubriera las leyes de la Termodinámica.

En el proceso de complejización del desarrollo industrial, con el surgimiento de nuevas disciplinas científicas y de la producción en gran escala se configura el escenario en el cual, Ciencia, Tecnología, Educación y Economía aparecen entrelazadas por un sinnúmero de interrelaciones. Se produce entonces una especie de relación insumática que desde entonces y aunque muy pocos pensadores lo percibieron, una interrelación. Se constituye una interrelación que no ha decrecido sino acentuado en intensidad y complejidad.

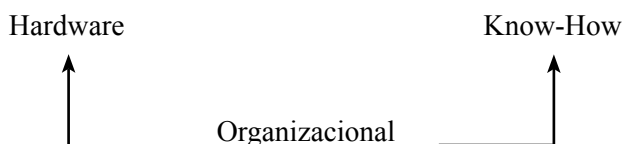
En la actualidad constituye un aspecto de primera importancia para nuestros países subsumidos en el campus del ser productores de materias primas y consumidores de productos manufacturados –el establecer y practicar políticas definidas en el área de la relación Ciencia-Educación-Tecnología-Desarrollo Económico.

Un intento de definición de tecnología nos traslada de inmediato al análisis de cuatro componentes:

- a) Hardware técnico: constituido por la configuración específica de maquinarias y equipos adecuados para la elaboración de un producto o para la prestación de un servicio.
- b) Know-how: formado por el conjunto de conocimientos científicos y técnicos, calificados formales y saber basado en la experiencia.
- c) Organización: se encuentra referida al conjunto de métodos de gestión capaces de relacionar el hardware técnico con el Know-how.

- d) Producto: constituye el resultado obtenido, el producto propiamente dicho o el servicio como resultado del proceso de producción. (Jorg Meyer-Stamer; 1993:8)

El proceso tecnológico se encuentra unido por otra parte, al concepto de Capacidad Tecnológica, la cual puede ser catalogada como la capacidad de identificar y evaluar la oferta de componentes tecnológicos transferibles, de evaluar y seleccionar una tecnología, explotarla y adaptarla, mejorarla y desarrollar por último tecnologías propias. La capacidad tecnológica se encuentra determinada por cuatro componentes:



- 1.- Capacidad innovadora a nivel de empresa, trátese ésta de una empresa agrícola tipo minifundio, de una microempresa del sector informal o de consorcio que opera a nivel internacional.
- 2.- Condiciones generales económicas, políticas administrativas y jurídicas indispensables para que existan incentivos para el desarrollo de la capacidad tecnológica.
- 3.- Apoyo directo por instituciones públicas orientadas hacia la tecnología, organizaciones intermedias y determinadas clases de empresas de servicios.
- 4.- El sistema Escolar en el cual se suministre una amplia educación básica, cursos de capacitación orientados hacia la tecnología, escuelas superiores especializadas en ciencias y tecnologías, etc. En las décadas del cincuenta un reducido número de economistas reflexionaron sobre diversas interrogantes de la práctica educacional en especial el referido a la posibilidad de que los factores educativos se encuentren relacionados con el crecimiento económico. Se empieza a configurar un campo de estudio

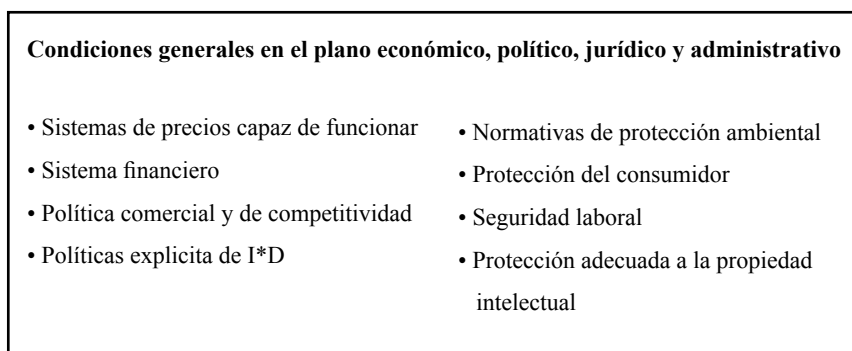
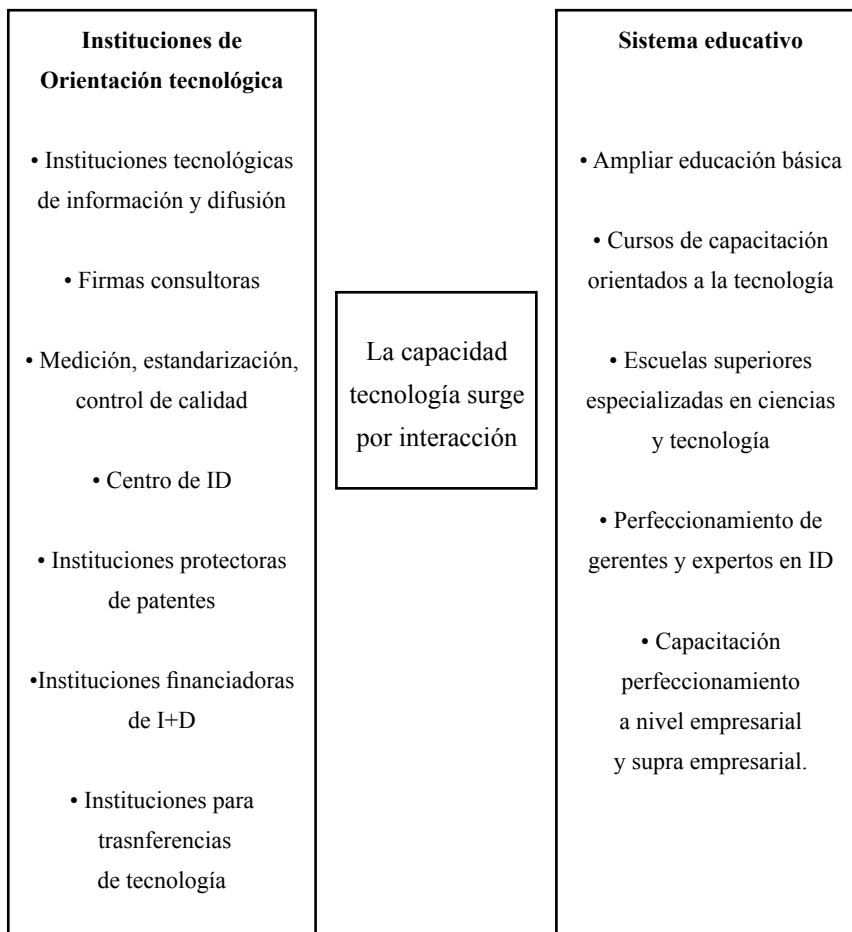
al interior de la teoría económica que Mark Blaug denominó Economía de la Educación. No aparece entonces la disciplina bifrontal en el marco de la Pedagogía sino en la Economía.

La educación es definida como una forma de capital, en general, como una inversión que una vez realizada en un individuo es capaz de producir beneficios. Es así como la demanda de mano de obra calificada, de recursos humanos capacitados a través de la acción educativa “es considerada un factor productivo cuya contribución al crecimiento del producto se haya estrechamente asociada a los años de escolaridad formal y a la experiencia laboral adquirida” (Gary S. Becker; 1960; 82).

Este marco conceptual permitió construir el núcleo básico de la denominada Economía de la Educación, que a partir de los años finales de la década de los cincuenta, inicia un proceso de construcción de modelos abstractos de equilibrio de modelos econométricos que señala una tendencia de corte neoclásico como puede observarse en la fundamental obra de Belton M. Fleisher, *Labour Economics: Theory and Evidence*, publicada en 1970 y en la selección que la OECD publica con título de *Econometric models of Education*, en 1980.

Los cuatro elementos de capacidad

- Capacidad innovadora a nivel de empresa
- Creatividad del Personal
- Estructura organizativa propicia a la innovación
- Entrelazamiento a la investigación y el desarrollo



El logro de una sociedad más justa, más equilibrada, más solidaria transita por el aumento considerable en la producción de bienes y servicios y por un control del Estado en la distribución de la riqueza producida. El objetivo de satisfacer plenamente las necesidades, cada día más crecientes de una sociedad concreta, determina el establecimiento y la garantía de una correcta proporcionalidad en el desarrollo armónico de los distintos sectores, ramas y subramas de la economía. Es entonces la búsqueda de un modelo de sociedad más justa, más equilibrada, donde la lucha contra la desigualdad y la pobreza constituyan los motores de una acción política e intelectual. Es aquí donde la educación empieza a perfilarse como un ramal de la economía con regularidades particulares. Analizada globalmente el interior de proceso productivo, la educación presenta una de las actividades fundamentales de la esfera no productiva, existiendo una vinculación indisoluble entre el desarrollo de las ramas de producción material y la educación, como elementos componentes de un plan único de desarrollo de una economía solidaria y equilibrada. Su ubicación sería la siguiente:

Ciencias Económicas Generales



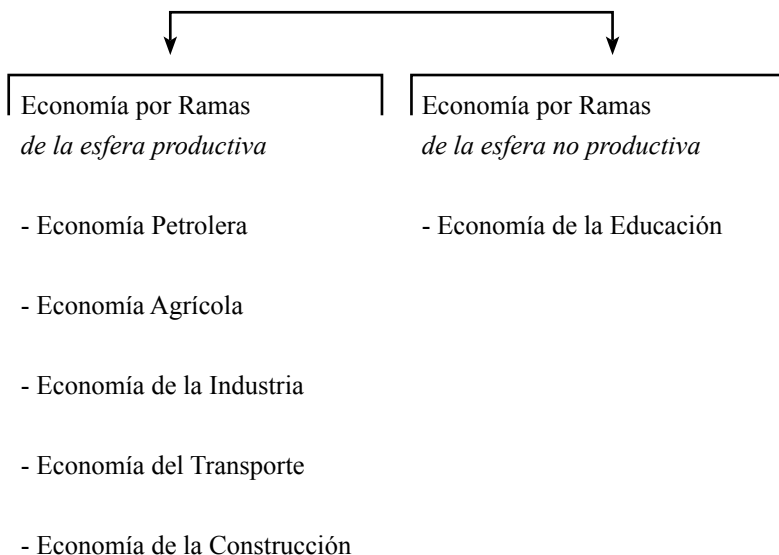
- Economía Política
- Historia de las Ciencias Económicas
- Historia de la Economía Latinoamericana y Nacional

Ciencias Económicas Especiales



- Economía del Trabajo
- Planificación Económica
- Estadística Económica

Economía por Ramas



Entendiendo a la educación como una actividad social dirigida a la formación y autoformación de niños, jóvenes y adultos para el trabajo activo, creador y productivo; formación para el trabajo en el mundo de la producción material y para el goce de la creación y recreación espiritual, Una actividad en la cual sea superada la práctica de la simple transmisión de lo que Whitehead denomina “ideas inertes”; una actividad que se caracterice en la búsqueda, en la investigación en el trabajo, en la vitalidad. Una educación que “plural en sus actividades, crearía circunstancias que provoquen nuevas disposiciones mentales en los alumnos”. (Paulo Freire; 1988;32).

En lo referente al trabajo en la escuela y a la formación de los conocimientos y sus relaciones con las habilidades y hábitos para el trabajo debemos considerar que estas relaciones:

- Se encuentra en la base de una diversidad de instrumentos de trabajo y proceso técnico, lo que facilita la transferencia de los mismos de una situación de producción a otra.

- b) Se forma sobre la base de dominio de principios, leyes y conceptos de las ciencias naturales, de las teórico-metodológicas (la matemática), técnicas y sociales, que son intrínsecas al mecanismo y a la diversidad técnica funcional moderna.
- c) Tienen un carácter dinámico, ya que sufren cambios en relación con el desarrollo de las ciencias, de las innovaciones y de la producción y sus interrelaciones.
- d) No forman el contenido de una ciencia particular, sino reflejan las leyes y conceptos de muchas ciencias y disciplinas científicas, condicionadas por el contenido objeto de estudio. (Ministerio de Educación de Cuba; 1984; 216)

En consecuencia la preparación y el desarrollo de la capacidad para el trabajo, la elevación del nivel de instrucción como fundamento para la prelación de la producción y del goce de los bienes materiales y espirituales se logra mediante la vinculación del alumno con la práctica, con los principios científicos fundamentales de la producción moderna, con la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades de trabajo en general, la formación de hábitos para la recreación y creación del arte, para la libre y esencial comunicación entre sus semejantes y todo ello al interior de una irreductible concepción nacional y de integración latinoamericana.

Bibliografía

Becker, Gary.- Human Capital. Columbia University Press. Nueva York, 1966.

Freire, Paulo (y) Sergio Guimaraes.- Diálogos sobre Educación. Editorial CEDECO. Quito. 1989.

Meyer-Stramer, Jorge.- “La creación de capacidad tecnológica en países en desarrollo”; en Desarrollo y Cooperacion (1). 1993. Franckfurt.

Ministerio de Educación. Pedagógica. Editorial Pueblo y Revolución. La Habana, 1984.

Pérez Gómez, Angel.- Las Fronteras de la Educación. Editorial Zero. Madrid, 1978.

Veron, Eliseo.- Imperialismo, Luchas de Clases y Conocimiento. Editorial Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires. 1974.

(*) Escritos sobre Educación. Edit. Los Heraldos Negros. Caracas, 1993

SER EDUCADOR EN UN PAIS EN REVOLUCION (*)

Apreciados educadores, amigos y camaradas:

Me voy a permitir iniciar estas palabras con una corta narración seleccionada de un libro que escribí y dejé olvidado por los caminos. El libro se encontraba referido a diversos modos del ser educador; trataba de fotografías, de tipologías de educadores y lo titulé Cuentos de Maestros. Uno de ellos es el siguiente:

Un día de cualquier mes, el maestro llegó a su escuela, bautizada con el nombre de cuatro-puertas-tres-ventanas. Se sentó y al empezar a revisar su cuaderno de notas y apuntes, un niño levantó la mano y le preguntó: “Maestro, ¿por qué será que el mar a medida que se aproxima a la orilla, cambia de azul oscuro a azul claro a marrón oscuro?”. El maestro revisó sus notas, buscó la respuesta y guardó silencio. Otro niño le pregunta: “Maestro, ¿será verdad que un gran ruido produce un gran silencio?”. El maestro consulta sus notas, no encuentra la respuesta y guarda silencio. Otro niño se levanta y le dice: “Maestro, ¿Por qué será que mi abuelo cuando alguien entra por la puerta del rancho dice Negue Acamarán Menguame?”. El maestro en silencio cerró su cuaderno de notas, salió por una de las puertas de la escuela cuatro-puertas-tres-ventanas, recorrió la vieja calle de tierra, llegó a la bodega de Andrés, pidió cuatro velas, entró a su cuarto, prendió las velas, abrió su catre y se echó a morir. Pasaron quinientas treinta y dos lunas cuando un caminante encontró el cuaderno del maestro. Para ese entonces habían desaparecido la escuela cuatro-puertas-tres-ventanas y la bodega de Andrés. El caminante leyó el cuaderno y en la última página el maestro había escrito: “El deber de todo mal maestro es retirarse y morir a tiempo”.

Es así, amigos, por cuanto la única moral del educador verdadero, frente a la que no cabe recurso alguno debe ser devolver a la comunidad educacional a la que pertenece, una forma de enseñar nueva, personal y

colectiva, transformadora, distinta en todo caso a la que existía y recibió de ella en el momento de iniciarse en ese tenebroso y apasionante campo que en veces limita con el etnocidio y que lo es la actividad de educar. No olvidemos que todas las ideas, aún las más respetables son monedas de dos caras y el educador que no logra advertirlo no trabajará nunca sobre la realidad sino sobre su fotografía. No olvidemos por otra parte que por lo regular, un intelectual es un hombre o una mujer que expresa una cosa simple de la manera más compleja; mientras que los educadores deben decir las cosas más complejas de la manera más simple.

La explicación de la complejidad en forma entendible nada tiene que ver con la permanencia de un pensamiento ingenuo al interior de los sectores populares. Expresaba Antonio Gramsci en *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce* que “la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los individuos en su primitiva filosofía del sentido común, sino a conducirlos a una superior concepción de la vida. Se remarca la exigencia de contacto entre intelectuales y demás individuos, pero no para limitar la actividad científica ni para mantener una unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de masa y no sólo de unos pocos grupos intelectuales”.

No puedo explicarles el por que yo siempre he experimentado la creencia de que un buen educador no debe dejar entrar en su vida a nadie que no sea capaz de soportar toda la sombra y de soportar toda la luz. Una revolución es eso, la aparición de una profunda luz acompañada también de sombras. Allí se ubica el educador armado para enfrentar las sinuosidades, con una mente abierta y sensible y con una conciencia libre y dinámica; y en estos procesos de cambio y ebullición pareciera que no solo el modo de producción de conocimientos sino la forma de transmitirlos tienen otro sentido, adquieren otra dimensión y de pronto pareciera que la actitud científica tiene que ser reconstruída y la ciencia ha de rehacerse de nuevo. A esta altura es procedente recordar a Bridgman, Premio Nobel de Física cuando expresó que “No existe un método científico por cuanto, el rasgo distintivo más fértil de proceder del científico ha sido el de utilizar su mente de la mejor forma posible y sin freno alguno”.

Ahora bien, apreciados camaradas, nuestro accionar como educadores se sucede al interior de una sociedad enmarcada en un escenario internacional y en un contexto particular. Necesario es entonces caracterizar los dos escenarios y el conjunto de interrelaciones y determinaciones que se producen en su interior y como estas determinaciones se expresan en el sistema escolar, en el sistema educativo, en el modelo de formación docente y en la práctica y actuación de los educadores.

El escenario mundial se estructura en base a tres revoluciones que se suceden al mismo tiempo y las cuales tienen su expresión en América Latina. Las mismas deben ser caracterizadas para comprender los Conflictos de Baja Intensidad, Conflictos Asimétricos y Guerras de Cuarta Generación, donde los dos primeros tienen algunas formas de manifestarse en la región y particularmente en Bolivia, Colombia y Venezuela. Estas revoluciones son (1) de la Información, (2) de la Gobernabilidad; y (3) la Revolución Geoestratégica.

La última se configura en la confrontación de un mundo que busca la multipolaridad frente al predominio de un mundo unipolar donde los EEUU han construido una estructura hegemónica con la implementación de cuatro planos íntimamente interrelacionados: (a) Militar, creando las condiciones reales o imaginarias de invencibilidad; (b) Económico, constituyéndose en paradigma de referencia y en sancionador en última instancia; (c) Político, colocándose como hacedor y árbitro de las decisiones mundiales; y (d) Cultural, haciendo de la propia concepción del mundo y sus valores la perspectiva civilizatoria reconocida universalmente. (Ceceña, Ana Esther.- América Latina en la Geopolítica del Poder).

Esas revoluciones se venían desarrollando asintóticamente y de pronto el mundo capitalista despierta cuando el formidable despegue del capital financiero especulativo respecto del capital productivo produce el estallido de la burbuja que comenzó con el derrumbe de los créditos hipotecarios en los EEUU, que ilustran la avidez por la ganancia fácil, sin sustento real, propio de los mercados derivados, es decir, los que operan sin un valor intrínseco. Esta crisis económica y sus proyecciones en el campo político

y social tiene alcances tan impredecibles como extraordinaria es su magnitud. Los reacomodamientos a que de lugar y las perspectivas abiertas inquietan a sus gestores que pretenden adivinar el curso de los acontecimientos soslayando la matriz que los nutre. Matriz que se expresa en los fantásticos números en danza que exhiben las agudas contradicciones del capitalismo y como decía el viejo Marx en el Tomo III de El Capital: “En épocas de crisis, en que el crédito se reduce o desaparece en absoluto, el dinero se enfrenta de pronto de un modo absoluto a las mercancías como medio único de pago y como la verdadera existencia de valor. De aquí la depreciación general de las mercancías”. Digamos entonces que la crisis capitalista es una crisis de sobreproducción de valores de cambio y se explica por la insuficiencia, no de la producción o de la capacidad física de consumo, sino de la capacidad de pago del consumidor. Al lado de la crisis descrita nos encontramos con la crisis ambiental, la crisis energética y la crisis alimentaria.

En el escenario venezolano se desarrolla el Proyecto Nacional Simón Bolívar con los siguientes componentes; (1) Nueva Etica Socialista; (2) Estructura Social Incluyente; (3) Democracia Protagonica Revolucionaria; (4) Modelo Productivo Socialista; (5) Nueva Geopolítica Nacional; (6) Venezuela: Potencia Energética Mundial; y (7) Nueva Geopolítica Internacional.

En este escenario se suceden las reformas al sistema escolar venezolano, las cuales forman parte en un primer momento, de una acción parasistémica institucional: el diseño y la puesta en marcha de las Misiones. Las mismas constituyen una respuesta del Estado a la exclusión social. El primer efecto de las misiones educativas se concretiza en la extensión de la cobertura escolar, en la democratización de la enseñanza en sus componentes: Alfabetización (Misión Robinson I); Universalización de la Educación Primaria (Misión Robison II); Extensión de la Educación Media (Misión Ribas); y Democratización de la Educación Superior (Misión Sucre).

En términos generales podemos decir que estamos en presencia de la aplicación en forma masiva de los clásicos y parciales principios de la

Educación Popular que surgidos en el siglo XIX se extienden en forma inconclusa al siglo XX, es decir, la extensión de la matrícula escolar. En nuestro caso además de lo anotado anteriormente, se expresa todo el accionar del pensamiento socialista sobre la educación, desde ese siglo XIX hasta nuestros días, materializados además en las grandes experiencias revolucionarias en materia de educación como lo fueron la Revolución Mexicana, la Revolución Sandinista y la más exitosa de todas por sus alcances teóricos y prácticos: la Revolución Cubana.

Es necesario que ustedes anoten un hecho importante para el debate, lo constituye la situación generada por la implantación parasistémica de las Misiones por cuanto plantea un reto a la dualidad de formaciones escolares: aquellas que se mantienen en el sistema escolar formal y las surgidas en el desarrollo de las organizaciones no formales institucionalizadas.

Ahora bien, como expresé en trabajos anteriores (Una Pedagogía para América Latina y el Caribe y Una Política Nacional Universitaria), lejanas se encuentran aquellas discusiones que se establecieron al producirse la escisión entre Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu. Los conflictos derivados en el campo de la epistemología, en cuanto al mundo de los objetos (naturaleza/espíritu; naturaleza/historia), a las metodologías investigativas (observación / contemplación; explicación / singularización) y a los objetivos de la ciencia, con el correr del tiempo parecen destinadas al cajón de un taxidermista.

El positivismo, el cientificismo y el experimentalismo del siglo XIX y principios del XX señalaron un signo y conformaron en parte, la base sobre la cual se asienta la Pedagogía o las Ciencias de la Educación, expresión ésta propuesta en 1817 por Marc Antoine Jullien. Entre ese tiempo y el actual, diversas disciplinas que abordan objetos parecidos o contactantes ayudan a definir a la educación como un fenómeno altamente complejo y variable y la disciplina conformada para su estudio es traslucida por sus rasgos de multipolaridad o por los enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios.

En un proceso integrador/desintegrador, “el hombre se construye en su práctica multidimensional, al tiempo que esta práctica humana sufre la influencia de la forma como los hombres de una comunidad se construyen”. (Pérez Gómez, Angel). La educación se conforma al interior de una sociedad, adquiere las características de ese momento histórico y en un juego de interrelaciones asume o tiende a asumir la producción de otras áreas del saber. En la educación se expresan o tienden a expresarse las contradicciones sociales y las resultantes de las fuerzas productivas, siendo a la vez la educación una de sus aristas o componentes.

Los intentos de subsumir los conocimientos producidos sobre el decimonónico “arte de enseñar y aprender”, terminaron todos en el ideal de cientificidad. Los integrantes de la Escuela Nueva se subyugan a la idea de comparar sus postulados con la metódica dominante-la observación y la contrastación de datos empíricos-heredada de los cambios de paradigmas que determinaron la creación de la Ciencia Moderna. Igual sucederá posteriormente con Binet, Neumann, Buyse y tantos otros, para determinar en forma clara que aquellos conocimientos contruidos sectorizaban todos en la conformación de una Pedagogía Científica.

Analizar esta búsqueda desde el cercano presente nos indica que el contexto internacional en el cual vivieron aquellos hombres y mujeres será determinante; el mismo se encuentra caracterizado por el triunfo de la Revolución Industrial, las conmociones políticas derivadas de la Revolución Francesa y el dominio de la ideología cientificista como corolario de solidificación de la Ciencia en continuo e inacabable proceso de evolución. Es necesario señalar que las principales ramas de las Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Psicología y Antropología) no son separables en su origen de lo que podríamos llamar la “matriz positivista” y ésta a su vez es inseparable del nacimiento, expansión y consolidación del capitalismo industrial en los siglos XIX y XX.

La ciencia es por otra parte un proceso de producción de conocimientos e ideologías. La dimensión social es intrínseca a la noción misma de ciencia. En particular, lo que en el mundo de la conciencia social se

denomina Ciencia no es otra cosa que un proceso productivo; constituye “una práctica social organizada bajo la forma de un modo de producción de conocimientos determinados”. (Veron, Eliseo).

Esa ciencia como parte del proceso de producción de conocimientos, legalizada, catalogada y oficializada como tal en los primeros momentos de la Revolución Industrial se encontraba en la fase de aproximación experimental. Es cierto que habían sido quebrantados los dominios de la física de Newton, que la astronomía decantaba y asentaba sus principios y la geología, la química orgánica y la biología construían paradigmas y postulados que trastocaron la Ciencia Normal como señala Kuhn. Paralelamente a este proceso se producen las innovaciones técnicas surgidas en el mundo del artesanado que permiten la construcción y puesta en funcionamiento de nuevos telares y de la máquina de vapor. No es extraño entonces que muchos años después que “el vapor le había quitado su belleza al Danubio” como exclamaba Engels y cuando el ferrocarril recorría parte de Europa, es cuando Sady Carnot descubre las leyes de la Termodinámica.

En el proceso de complejización del desarrollo industrial, con el surgimiento de nuevas disciplinas científicas y de la producción en gran escala se configura el escenario en el cual, Ciencia, Tecnología, Educación y Economía aparecen entrelazadas por un sinnúmero de interrelaciones. Se produce una especie de relación insumática que desde entonces aunque muy pocos pensadores lo percibieron, una interrelación que no ha decrecido sino que se ha acentuado en intensidad y complejidad.

Entiendo a la educación como una actividad social dirigida a la formación y autoformación de niños, jóvenes y adultos para el trabajo activo, creador y productivo; formación para el trabajo en el mundo de la producción material y para el goce de la creación y recreación espiritual. Una actividad en la cual sea superada la práctica de la simple transmisión de lo que Whitehead denominaba “ideas inertes”; una actividad que se concreta en la búsqueda, en la investigación, en el trabajo, en la vitalidad. Una actividad como señala Paulo Freire “que plural en sus actividades,

crearía circunstancias que provoquen nuevas disposiciones mentales en los alumnos”.

En lo referente al trabajo en la institución escolar y a la formación de los conocimientos y sus relaciones con las habilidades y hábitos para el trabajo debemos considerar que estas relaciones:

- (a) se encuentran en la base de una diversidad de instrumentos de trabajo y procesos técnicos, lo que facilita la transferencia de los mismos de una situación de producción a otra;
- (b) se forman sobre la base de dominio de principios, leyes y conceptos de las ciencias, de las teórico-metodológicas (la matemática), de las físico-experimentales, de las sociales que son intrínsecas al mecanismo y a la diversidad técnica funcional contemporánea;
- (c) tienen un carácter dinámico, ya que sufren cambios en relación con el desarrollo de las prácticas científicas, de las innovaciones y de la producción y sus interrelaciones;
- (d) no forman el contenido de una ciencia particular, sino reflejan las leyes y conceptos de muchas ciencias, de diversas disciplinas científicas y de los conocimientos producidos con una racionalidad diferente en el complejo mundo de los saberes populares.

En consecuencia, la preparación y el desarrollo de la capacidad para el trabajo, la elevación del nivel de instrucción como fundamento para la preparación de la producción y del goce de los bienes materiales y espirituales se logra mediante la vinculación del alumno con la práctica, con los principios científicos fundamentales de la producción moderna, con la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades de trabajo en general, la formación de hábitos para la recreación y creación del arte, para la libre y esencial comunicación entre sus semejantes y todo ello al interior de una irreductible concepción nacional y de integración latinoamericana.

La puesta en marcha de esta utopía necesita la pasión militante de los educadores; necesita una nueva visión y un nuevo accionar en la dimensión de la formación del educador, del docente. Un Plan de Formación Docente puede derivarse de la comprensión y superación de dos modelos actuantes de educadores: (a) el educador con una fuerte formación política, acompañada de una deficiente formación científico-técnica; y (b) el educador con altos conocimientos científico-técnicos, al lado de un alto grado de anomia y neocolonización.

Frente a los dos modelos simplificados surge la necesidad de una formación que conjugue los componentes científico-técnicos al lado de una concepción nacional liberadora arraigada, de una formación política que le permita analizar procesos estructurales y coyunturales para producir respuestas oportunas y con un claro y efectivo dominio del manejo de los modos de búsqueda (investigación) y de transmisión de conocimientos (didácticas especiales).

El momento histórico actual nos llama, nos exige un accionar envidiable: la construcción de una Nación. Construir una Nación significa crear un espíritu de cuerpo nacional e internacionalista. Significa democratizar hasta el último aliento para dar salida al alma popular. Significa pasar de una economía rentista a una economía productiva anclada en la agricultura, la agroindustria, la petroquímica, la biotecnología y donde el basamento de los conocimientos de las ciencias teórico-metodológicas, físico experimentales y sociales pasan a desempeñar un lugar determinante, dominante y decisivo. Se trata de superar el drama de los circuitos escolares donde los hijos de las clases pudientes y de los grupos medios tienen acceso al conocimiento científico y los de acá, los que habitamos en barriadas y caminos, donde en verdad en cada esquina vive la vida, el conocimiento derivado de la investigación, el modo de producción de conocimientos es ignorado, es borrado de la práctica diaria escolar. Construir una Nación significa que todos tengamos la oportunidad de acceder al conocimiento para transformar realidades, desde aquel que pasea su ostentación en las urbanizaciones del Este caraqueño hasta los humildes afrodescendientes que sueñan en los pueblos de Palmarejo, de Farriar, de

Bobures y Gibraltar. Construir una Nación pasa por la adecuación de los Sistemas Escolar y Educativo al modelo productivo socialista, al fortalecimiento de la investigación y del uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y a la creación y desarrollo de un sistema de innovación; todo en el marco de un plan de desarrollo territorial desconcentrado.

En conclusión, cuando en las décadas del sesenta y del setenta soñábamos con construir patrias escribí en 1975 *El Educador Neocolonizado*. En aquel entonces tenía registrado en mi libreta de notas un fragmento de un discurso de Fidel Castro donde expresaba “Si hemos vivido en una perenne contradicción de niños que abren sus libros de historia y les hablan de libertad y les hablan de independencia, y les hablan de honradez, y les hablan de heroísmo, y los enseñan a cantar un himno, y los enseñan a saludar una bandera, y los enseñan a venerar a nuestros mártires, y al lado de la bandera encuentran un trapo sucio, y al lado de su himno les cantan una conga politiquera, y al lado de los hombres ejemplares que hicieron la historia de la patria se encuentran los nombres de los criminales que le han gobernado, de los malversadores que la han saqueado”. En *El Educador Neocolonizado* propuse que para construir una Nación era necesario que todo educador se transforme en un Educador-Investigador-Agitador. EDUCADOR este que debe ser (connotación utópica) un docente (connotación multivalente) que no sólo tenga la posibilidad de transmitir esa (su) propia experiencia vinculada a (su) contexto histórico. No debemos perder de vista la todavía presencia de una situación donde subsisten elementos de una sociedad neocolonial y dependiente y donde el principal ingrediente del estado de neocolonización se transparenta en un proceso de anomia, de carencia de familiaridad con nuestro pasado histórico; como expresa Roberto Fernández Retamar “Esa carencia de familiaridad no es sino una nueva prueba de nuestro sometimiento a la perspectiva colonizadora de la historia que se nos ha impuesto y nos ha evaporado nombres, fechas, circunstancias, verdades”.

INVESTIGADOR en el sentido de generar en el educador un proceso de revalorización de la historia, de comprensión total de su contexto real y

específico y de una incesante búsqueda de la legitimidad casi perdida; en conclusión, la búsqueda y la construcción de la cultura nacional.

AGITADOR en la más clara tradición y ortodoxia rodriguiana; del Rodríguez agitador en los “Consejos de Amigos dados al Colegio de Latacunga” que gritaba hasta enroquecer consignas olvidadas en este continuado proceso de distorsión histórica:

“¡ CUIDADO!
no sea que
por la manía de IMITAR SERVILMENTE
a las NACIONES
CULTAS, venga la América a hacer
el PAPEL de VIEJA,
en su INFANCIA”.

Camaradas educadores, llegó entonces la hora porque como dice el proverbio africano “Por muy larga que sea la noche siempre amanece” y este amanecer se produce en Nuestra América donde todo, geografía, historia, mitología es maravilloso y real y donde perfectamente puede ser sustituida realidad y maravilla por historia y mito y donde nosotros, educadores, para sobrevivir necesitamos la presencia de los cinco sentidos a nivel de sensibilidad estética: un olor se puede degustar, un sabor se puede acariar, algo que es invisible se puede apreciar por su color, algo abstracto se puede palpar; entonces amigos, si todo es real y maravilloso por estas tierras les puedo asegurar que hoy es miércoles pero existe un sabroso aire de sábado.

Muchas gracias.

(*) Conferencia en el Primer Encuentro de Educadores de las Ciencias Físico-Experimentales. Cumaná, 2 de julio de 2008.

LOS AFRODESCENDIENTES

EN EL SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO (*)

Apreciados hermanos de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas:

En los talleres realizados por nosotros, hemos girado una y centenares de veces sobre el qué y el cómo de la Educación Popular. La misma se constituye en nosotros en un componente táctico y estratégico a la vez.

Ahora bien, si la educación popular la hemos caracterizado por el hecho de:

- a) utilizar todas las oportunidades para crear actitudes y comportamientos capaces de llevar a niveles superiores de actuación política; a la organización del pueblo alrededor de sus intereses y a provocar su sentido crítico, autónomo y creativo;
- b) incitar a que la tarea educativa sirva de ligazón orgánica con el movimiento popular y la acción organizada de las masas populares, constituyendo un ámbito de encuentro de seres humanos que actúan colectivamente en la tarea de transformar al mundo;
- c) constituir una metodología para el descubrimiento de los factores de opresión y de los procesos de transformación no de hombres y mujeres oprimidos para mantener la sociedad opresora (modificar al ser para mantener la estructura opresora), sino de la propia sociedad opresora para liberar al ser oprimido (transformar la sociedad para humanizarla); es por todo esto que en la educación popular
- d) se revalorizan al hombre y la mujer como seres históricos, como seres de relaciones y como seres creadores de cultura.

Si aceptamos estas premisas podemos concluir que la Revolución Bolivariana constituye el escenario donde masivamente se está produciendo no solo la diseminación, en veces inconsciente de los principios de la educación popular sino que también y de forma intuitiva, millares de seres humanos usan la metódica de la educación popular para construir su futuro. Los integrantes de las comunidades afrodescendientes transitamos además en el mundo de lo popular y en el intercambio de saberes.

Cuando pobladores de El Guapo, reunidos en tertulia para reconstruir la historia de su pueblo, traen a la moría al bandolinista Juan Rebolledo, maestro en el pasado de la interpretación de estos cantos de negros como las guarañas y mariselas que, según sus decires, se originaron en estas tierras del Estado Miranda y se diseminaron posteriormente por el Estado Guárico, no hacen otra cosa que indagar en su memoria para justificar su existencia y cuando imaginan la creación de un gran territorio para el desarrollo agrícola y turístico que comprenda a El Guapo, El Guamal, Batatal y el Cerro de Macanillas; cuando lo hacen con esa pasión y con el conocimiento profundo de su realidad, no hacen otra cosa que imaginar patria por cuanto estos hombres y mujeres sin saberlo, estaban citando a Foustel de Coulanges en La Cité Antique cuando decía “La patria de cada hombre es la parte de suelo que su religión doméstica o nacional había santificado, la tierra donde reposaban los huesos de los antepasados y que estaba ocupada por las ánimas. La patria chica es el recinto familiar, con su tumba y su hogar”; también estos hombres y mujeres en su pobreza, citaban a Antón Chejov quien acostumbraba decir que el universo comienza a partir de la aldea.

En consecuencia es necesario desvirgar esa historia lineal, achatada, ocultadora de hechos y verdades por cuanto, camaradas, uno de los peligros mas fulminantes lo constituye el silencio y el olvido. Entonces, en Venezuela y en la gran mayoría de las naciones de nuestro continente existente materias, temas sociales que son eludidos. Uno de ellos es el no situar a nuestros afrodescendientes en nuestra historia, en nuestro acontecer diario. Creo firmemente que a pesar de los avances y logros, vivimos todavía

en el tiempo de la injusticia y en ese espacio, el de la injusticia surge este hecho del cual en gran medida somos culpables: no tenemos seguridad de nuestra propia identidad, ¿por qué?, porque la hemos menospreciado.

El tiempo se nos deposita en las manos debatiéndonos entre dudas y sospechas, remordimientos y nostalgias. Se entra así al reino de distorsiones y obnubilaciones que oscurecen la realidad, conducen a veces a errores de conducta y otros llevan a la postración de la inercia, frente a situaciones que los fatalistas consideran inevitables en todo proceso histórico, pero que con un poco de fe habrían podido evitarse, sino fuera porque nos faltó lucidez y faltó voluntad.

Si colocamos el gran angular observaremos que en verdad todos somos afrodescendientes. Es cierta la expresión de los cubanos según la cual “entre nosotros, el que no tiene de congo, tiene de carabalí”. Sucede que al entrar en juego el color de la piel surgen las exclusiones; al analizarse los problemas históricos, entre ellos la esclavitud, surgen las exclusiones; al vistear los procesos de implantación colonial y neocolonial, surgen las exclusiones. Y acá nos encontramos, en esta lucha sin fin.

Manteniendo esa ausencia deliberada de las culturas indígenas y afrodescendientes hemos construido estados y naciones casi de la nada, en esa delirante trayectoria de confrontación de utopismo y realidades en el siglo XIX. Las consolidamos en el XX y lo que va del XXI. En ese largo período hemos escrito constituciones, pero la democracia verdadera, la democracia incluyente, pluricultural, todavía es una simple invitación. En ese sentido, Bolívar sigue siendo un hombre a caballo con la esperanza a pie.

En las décadas del sesenta y setenta del siglo veinte venezolano, el proceso de dispersión, divisiones, traiciones y delaciones van debilitando la insurgencia armada hasta producir su derrota en el plano militar. No sucede así en el plano político por cuanto, aquellos postulados de redención social son asumidos por los brazos cuasi legales de activistas que en la ciudad y el campo habían formado parte de los grupos armados, de

la logística y de estructuras clandestinas. Tal es el caso del Movimiento Ruptura, el cual se encontraba ligado al PRV-FALN. Se diseñan estrategias para el trabajo en las áreas estudiantil, obrera, campesina, vecinal y especialmente en el campo cultural. Otro importante núcleo lo constituye el filósofo venezolano Alfredo Maneiro quien conforma el Grupo PRAG-CAUSA R, el cual realizará importantes aportes en las comunidades de Catia, en el sector estudiantil y en el campo obrero, esencialmente en la región de Guayana.

En la década del setenta se desarrolla el Congreso Cultural de Cabi-mas y el Homenaje a Aquiles Nazoa en la ciudad de Barquisimeto. El Chúo Quintero y otros miembros del PRV conforman en el Barrio Marín al Grupo Madera. Aparecen Un Solo Pueblo, Con Venezuela y el Grupo Danza o Teatro Negro de Barlovento. Este último tiene especial impacto en los seis municipios que conforman la sub-región de Barlovento.

Existe un período de reflujo en el tiempo transcurrido entre 1975 y 1989, donde lentamente y en el medio de grandes persecuciones se va conformando lo que sería posteriormente la Red de Organizaciones Afro-venezolanas (ROA). Van a ser afrodescendientes quienes crean y activan propuestas culturales y educativas, siendo las mas significativas:

- (1) El desarrollo del Frente Cultural de Caricuao y la aparición al interior de éste, de grupos como Cumbe y Caricuao Experimental y el Grupo Guarapo.
- (2) La creación del Grupo Madera al calor de la lucha contra los desalojos en la Parroquia San Agustín, especialmente en el Barrio Marín. Surge el ambiente del Afinque de Marín y a su lado el trabajo que en los alrededores del Cine Alameda iniciará el “Nené” Quintero al lado del legendario “Guapachá”.
- (3) En la Región de Barlovento, la creación del Frente Ecológico y Cultural, liderizado por Argelia Laya, Jerónimo Sánchez, Carlos “Kaíke” Rodríguez, Pedro Vicente Rodríguez, Casimira Monaste-

rios, Modesto Ruiz, entre otros. Levantan la bandera de la defensa de la Laguna de Tacarigua.

- (4) En la misma región se crea el Centro de Investigación y Difusión de la Cultura Barloventeña, donde figuran Jesús “Chucho” García, Tomas Ponce, Jesús Blanco, Pedro Vicente Rodríguez.
- (5) En la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, es creado por quien les habla, en su condición de Coordinador Académico, el Taller de Estudios Afroamericanos en el cual participan Jesús “Chucho” García, Orlando Poleo, Oscar Farides Mijares, Miguel Urbina, Benigno Medina, Alberto Bergara y Freddy Reveron. En el Taller surge una vanguardia musical afro que asume a la percusión venezolana en la salsa, el jazz y el rock. Se crean los talleres de la rumba, especialmente en su variante el guaguancó; surge el Taller de Percusión de La Pastora y se transcriben por primera vez los tambores de La Sabana. El Taller realiza dos eventos de gran trascendencia internacional, los Seminarios en honor a Miguel Acosta Saignes y a Fernando Ortiz. Terminando mi periodo como Coordinador Académico y electas nuevas autoridades, su primera resolución lo fue de la clausura del Taller Afroamericano.
- (6) También en la Región de Barlovento se inicia la lucha por la creación de una institución de educación superior la cual culminará más tarde con la creación del Instituto Universitario de Tecnología de Barlovento.

La élite gobernante había sumido en su totalidad el modelo neoliberal; como señala Joseph Schumpeter “un sistema de valores, un modelo de existencia, una civilización: la civilización de la desigualdad.” Como señalé en el Taller sobre Metódicas de la Educación Popular, aplicaron el mito del teorema del bienestar donde la búsqueda del beneficio personal constituiría una sumatoria de todos los individuos lográndose un óptimo social. Aplicaron la llamada alegoría del pastelero; es decir, primero

preparar el pastel, aplicar medidas restrictivas sociales en la búsqueda del crecimiento económico y logrado éste, entraríamos en la fase de distribución. Aplicaron el eje de la teoría del comercio internacional, especializarnos en aquellos bienes que son competitivos, para nosotros la actividad extractiva. Intentaron dismantelar al Estado para dar riendas sueltas a las leyes del mercado e impulsaron con gran fuerza los procesos de privatización de los sectores estratégicos. Es así como los venezolanos observamos en los medios audiovisuales como y después de la entrega de la CANTV al capital transnacional, aquel cuadro dantesco donde Fernando Mótola, Moisés Naim, Miguel Rodríguez y Ricardo Hauffman, se abrazaban y daban saltos como gallinas en celo buscando gallo. Era la expresión no solo política sino cultural de la personalidad neocolonial.

En febrero de 1989 el país despierta con la reacción del pueblo de Guarenas contra las medidas aplicadas por el Gobierno Nacional al aceptar el recetario del Fondo Monetario Internacional. La rebelión se extiende a Caracas y a otras regiones del país. En Caracas la represión deja millares de muertos. Luís Medina señala que “Algo muy parecido al infierno se vivió el 27 de febrero en la Autopista Francisco Fajardo, a las dos de la tarde. A la altura de la Plaza Venezuela la vía se cubrió de una masa de hierro recalentado que evaporaba mentadas de madre y otras maldiciones: los conductores nos resignábamos a morir frente al volante.

Esa tarde, éramos los únicos resignados, porque a muy pocos kilómetros la ciudad ardía en protestas por el paquete aplastante”.

En la Revista Momento se señala que “Mientras los cadáveres, más de doscientos, se acumulaban en la morgue, las urnas resultaban insuficientes y en los hospitales clamaban por sangre para los millares de heridos. A medianoche el terror paralizaba los corazones, mientras los ruidos de ametralladoras conmocionaban la angustiada ciudad.”

Un joven integrante de los primeros núcleos de la red afrovenezolana, compone y canta la parranda “El Saqueo”. Se trata de Alexis Laya “Felpito”, natural de La Sabana:

Un 27 de febrero
por Guarenas comenzó
la batalla del saqueo
que a Venezuela movió.
muchos inocentes
mueren en la vía
porque suspendieron
ya las garantías
tumben esa puerta
gritó un policía
pero no se lleven
toda la comía...

Y allá, muy lejos en Bobures y Gibraltar, el legendario Juan de Dios Martínez, recorre los pueblos a golpes de chimbángueles cantando.

Ampó, Ampó, Abuyé
Que yo no lo quiero a uté
Ampó, Ampó, Abuyá
Que ya no lo quiero má.

“El Caracazo” va a marcar el inicio de un proceso de ingobernabilidad al cual se unieron el levantamiento de la juventud militar el 4 de febrero de 1992, liderizada por el Comandante Hugo Chávez Frías y la insurrección militar del 27 de noviembre en el mismo año.

En el desarrollo del proceso revolucionario, los afrodescendientes le dan rienda suelta a la política del cimarronaje institucional iniciado en años anteriores que cristalizan en la creación en el año 2001 del primer Centro de la Cultura Afro, en Palmarejo, Municipio Veroes del Estado Yaracuy, el cual es bautizado con el nombre de Andresote, donde funciona la Escuela de Liderazgo Político. La creación del Instituto Nacional de la Mujer, producto del trabajo primario de la Red de Mujeres Afrodescendientes liderizada por Nirva Camacho. La publicación de la historia de los afrodescendientes en los estados Aragua, Falcón, Lara, Miranda, Su-

cre, Vargas y Zulía, coordinada por Jesús “Chucho” García. La propuesta curricular y la creación en el Ministerio del Poder Popular de la Educación de la división de Interculturalidad y en los diversos estados del país, constituyen logros del quehacer político y educativo de las comunidades afrodescendientes.

A pesar del esfuerzo existe todavía una gran deuda con los afrodescendientes en lo referente a su inclusión en la totalidad de los sistemas educativo y escolar; la deuda es mayor en la tenencia de la tierra, en el acceso al trabajo, en la construcción de sus indicadores sociales.

Entonces, queridos camaradas, estamos en presencia de una historia doble, una amalgama ordenada de mensajes y acentos sobre una situación humana concreta en el tiempo y en el espacio. En consecuencia es nuestro deber, es nuestra obligación, es nuestro destino el colocar todas las reglas y técnicas de nuestras artes, de nuestra militancia, al servicio de la dinámica colectiva para trabajar con la historia viva, esto es, la que se siente en la dinámica de las aspiraciones y luchas de los pueblos y comunidades afrodescendientes. Por todo esto, nosotros que somos y asumimos la afrodescendencia como un modo de vida cultural nos incorporamos, al lado de los demás movimientos sociales a la construcción de una Patria donde podamos decir que sólo dejaremos entrar en nuestras vidas sólo a aquel que sea capaz de soportar toda la oscuridad y toda la luz.

(*) Cumbre Social Por la Unión Latinoamericana Y Caribeña.
Tacarigua de La Laguna

23 de Septiembre de 2008

¿QUÉ SIGNIFICA SER UN EDUCADOR INTERCULTURAL? (*)

Decía Montaigne que “No hay mejor destino para el hombre que el desempeñar cabalmente su oficio de Hombre”. En los momentos actuales y en los que vendrán, los educadores que para mí tienen que ser docentes-investigadores-agitadores van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador –investigador –agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados. El educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente.

En 1893, dos años antes de su muerte, el prócer latinoamericano José Martí escribía “Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, nos dará la clave del enigma latinoamericano (...) Es preciso ser a la vez el hombre de su época y el de su pueblo, pero hay que ser ante todo el hombre de su pueblo”. Aceptemos de una vez por todas, sin complejos, que en verdad hemos sido solo en parte, hombres de esta época pero no lo hemos sido en su totalidad y todavía no lo somos, hombres de este pueblo. No lo hemos sido a pesar de formar parte de él, de llevarlo incorporado a nuestras arterias, de su permanente y diario reflejar en la retina; entonces, viviendo en el pueblo y con el pueblo no vivimos en su totalidad para el pueblo.

¿Cómo cambiar esta situación si existen tantos determinantes que no permiten al educador superar la simple observación, la incipiente explicación y el logro de la comprensión? ¿Cómo poder dominar lo simplemente vivencial con el discurso académico de lo puramente racional?. Tarea altamente compleja y desafiante para “el hombre de esta época y de este pueblo”; tarea apasionante para “desempeñar cabalmente el oficio de Hombre”.

La Revolución Bolivariana reta al educador venezolano, a ser un docente –investigador-orientador-facilitador-promotor etc., con formación en educación superior. Ahora bien ¿qué tipos de exigencias nos hace la realidad?, ¿cómo es esa realidad donde ese educador-investigador va a realizar su acción de docente multifacético?.

El educador revolucionario en este momento regresa al pasado para realizar un ejercicio concientizador de ese pasado reciente. ¿Qué sucedía en las décadas anteriores.? Pasado de profundas desigualdades, de profundas exclusiones que en veces nos llevan a identificarnos con ese mundo efervescente de hechos descomunales y de vidas sometidas a ese deambular ciego de la incomunicación.

Borrado entonces el panorama cultural y sumergidos en un estado de angustia y anomia, nos durmió la noche y nos despertó el día. Y acá estamos, retomando, impulsando una propuesta que traduce a nuestro mundo como una especie de síntesis de artes mágicas, donde en el principio estas tierras eran habitadas por diversidad de grupos con variados cultos, hombres y mujeres adoradores del sol, de la luna, del fuego, del caballero tigre, del dios del maíz, con sus conjuros medicinales y sus filtros de amor. Y un día, la España de la espada y de la cruz, de las supersticiones cristianas, de las ciencias ocultas medioevales, de los encantamientos moros y de las cábalas judías. Y en otro día, el Africa sagrada y legendaria en el trabajo y la voz, el canto y la danza de sus esclavos, con sus fantásticas ceremonias y misteriosos ritos; ritos de enkomo, bonkó y obonueke.

Superadas en partes aquellas dolencias, urge la necesidad de construir una nueva Pedagogía. Una Pedagogía de la Desneocolonización, una Pedagogía Alternativa, Pedagogía Revolucionaria o como se desee llamarla, va a constituir entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico. Esta Pedagogía en construcción se encontrará dirigida a:

- a) Realizar trabajos para conocer mejor la (nuestra) realidad, que es en verdad, pluriétnica y pluricultural;

b) Los resultados obtenidos implican un compromiso, por cuanto no son fuentes de recreación del educador, sino una realidad que está allí, calcinándolo todo, hasta el tuétano de los huesos y que debe ser develada y transformada;

c) De allí la práctica como punto de partida del conocimiento.

Una Pedagogía de la Desneocolonización asumida como parte integrante del trabajo docente-educativo del maestro que genere una doble metódica del trabajo; por un lado, la organización, planificación y elaboración y, por la otra la aplicación, desarrollo, sistematización, evaluación y comunicación.

Una Pedagogía de la Desneocolonización que no constituya solo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que solo el proceso de colonización cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del colonización económico se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una Pedagogía posible.

Fragmentado, roto el lazo que nos unía al poder imperial y que nos había transformado en una neocolonia, hoy el proceso revolucionario bolivariano se enrumba- una vez pasada la fase nacional liberadora- a la construcción de una patria socialista. En ella el educador (trabajador intelectual) en un país en transformación debe a su vez transformarse en un educador-investigador-agitador; pasar de la fase de educador “en sí” a la fase de educador “para sí”; debe desarrollar al máximo una toma de conciencia de su ser revolucionario y bolivariano y en función de esta toma de conciencia romper con la situación de anomia, de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza y que en la mayoría de las veces colide con el embrutecimiento y la imbecilidad. Romper con el modelo de educadores que no van a la raíz de los problemas, que constituyen individualidades que bordean lo esencial, que se encuentran incapacita-

dos para entender la problemática que a diario se le presenta, donde “no pueden desflorarla ni penetrarla” como bien lo apunta Mariátegui. Son hombres o mujeres tubulares no panorámicos.

El educador revolucionario debe buscar, encontrar e ingerir la “sal revitalizadora” que le permita desarrollar al máximo sus capacidades creadoras que retroalimente sus mecanismos de ajuste al proceso liberador; que acelere formas de autoaprendizaje lo que a su vez permitirá dar nuevas soluciones, marcadamente imaginativas al proceso de descolonización donde él o ella tienen que jugar papel de primer orden al lado de todos aquellos que tengan en proyecto una auténtica liberación nacional y la construcción del socialismo.

Este proceso de toma de conciencia no puede ser mágico, no puede ser obra o consecuencia de un ser superior sino causa y efecto de su inmersión en el contexto social pero con una visión crítica, analítica y participativa. Es por ello que el educador bolivariano, previamente debe delinear, definir el campo de trabajo en el cual se encuentra, buscar las razones, los móviles de su función social. Este primer contacto le habla de su apostolado, de su acción doblemente sacrificada, de su existencia monocordizada.

Es necesario entonces que el maestro empiece por negar esta condición porque, sólo sobre la negación de esta imagen distorsionada que se ha fijado (producto de la tradición) de su ser social podrá rescatar su verdadera imagen, relacionarla con una función social que ahora no lo verá como simple objeto sino que, a pesar de ser su actividad un acto cotidiano, lo observará en su compleja y exacta dimensión histórica y así producirá en cada acción educativa un aspecto que tiene relación con una totalidad social de la que él forma parte y que esa totalidad social tiene indicadores que hablan de una situación sufrida y esperanzada y que por lo tanto debe ser subvertida, cambiada y donde él es un factor que puede y que está en el deber de acelerar.

En este proceso el maestro revolucionario, bolivariano, no se encuentra solo; está rodeado de otros igual a él y por maestros transmisores de la

ideología de los sectores dominantes del pasado, maestros neocolonizados y neocolonizadores. En ambos casos (el maestro-trabajador-intelectual) revolucionario y el maestro neocolonizador son definidos simplemente como explotados tanto por su origen de clase como por el tipo de trabajo que realizan y las formas como son atendidas sus necesidades en cuanto a salario, protección social y desarrollo cultural y profesional. Ambos parecieran encontrarse frente a un espejo donde el maestro es manipulado en tal forma que no logra entender más allá del aula, es copia fiel del personaje de Contrapunto que resignadamente confesaba: "...un maestro es una persona que debe dar educación a cuarenta niños que tiene en el aula y nada mas que eso"; un poco sometido a un proceso mecánico de manifestar siempre los mismos gestos y las mismas palabras, los mismos mensajes, todo esto alejado de la realidad social que lo asfixia.

Un segundo parámetro que define el maestro se localiza en su actividad, en su función social. No es absurdo ni falto de lógica el hecho de que siendo el maestro el más subdesarrollado culturalmente de los trabajadores intelectuales, sea en cambio el que posee la más alta responsabilidad social. Esta responsabilidad social se localiza en el hecho del tener que educar, al lado de otros factores que también socializan, tal como lo son la familia, los partidos, las iglesias, los medios de información (prensa, radio, televisión, etc). Aunque es discutible la formulación del elemento formal-educativo de la escuela, es aceptado el hecho de que el maestro tiene como función la de sistematizar un conjunto de elementos culturales que son transmitidos en forma orgánica y coherente. La responsabilidad que se le ha introyectado al maestro neocolonizado, enajenado es justamente la del "adueñarse" en el primer caso de la ideología del neocolonizador, la del hablar de nosotros como totalidad social y la de transmitir la ideología de los sectores dominantes previamente transformada en su ideología, en (su) lenguaje, en (su) nosotros. Ser sencillamente el recadero, el encomendero, el simple transmisor de los conocimientos que configuran, que constituyen la cultura de los neocolonizadores. Transmite, informa valores deformados y deformantes de la realidad de su país; introyecta valores como la hipocresía, el autoritarismo, la mentira, el mie-

do, la adulación. Su fuente primaria de conocimiento lo constituyen los medios de información que expresan la postura neocolonial (El Nacional, El Universal, Globovisión, etc.).

La característica predominante del educador neocolonizado es su incapacidad para el auto-aprendizaje, para investigar su realidad (realidad ésta que le es incomprensible); está incapacitado, lo transforma en un ser imposibilitado para la búsqueda de nuevas soluciones para las nuevas realidades que diariamente se le presentan. El educador-zombificado es un ser que en su actuación diaria llegar a ser un ente tedioso, híbrido, cargante, incomprensible, vive amargado, pensando sólo en lo inmediato y esa inmediatez tiene su centro en el “vivir el momento” (el sueldo, los cuarenta alumnos, el supervisor, el director, la hora de salida, la telenovela, los hijos, la hora de entrada) es un mundo vacío donde no existe la posibilidad de un planteamiento revitalizador.

Oscar Collazos define las características de un escritor con parámetros que bien pueden ser aplicados a nosotros, educadores, por cuanto “La contradicción mas flagrante, es que, no siendo clase dominante ni hablando desde la complicidad del statu quo, somos una minoría letrada, productora de mensajes y signos culturales que no se transfieren más allá de reducidos grupos que se han entregado a gozar de la escritura. Pero este privilegio (en este privilegio) también existen sus niveles. Miles de hombres “letrados” entran en la cultura bajo sus formas más alienantes: la prensa reaccionaria, dirigida por los intereses financieros de nuestras grandes ciudades; la televisión comercial o estatal, reproductora y difusora de mensajes comerciales oficiales o de propaganda embrutecedora; los folletos románticos, difusores de modelos sentimentales cargados de significación clasista; las historias de aventuras, adelantando la defensa de empresas colonialistas o de poderes excepcionales depositados en una raza o en alguna nación con “destino manifiesto”. En una palabra, entre la minoría que seleccionaba su propio consumo cultural hay dos bloques mayoritarios bien definidos: el uno vive condenado a la ignorancia, el otro al embrutecimiento; ese precario instrumento de conocimiento que

le ha sido dado en la escuela es orientado hacia la sistemática “indoctrinación” de su conducta diaria, y en última instancia, hacia la formación de una ideología que tanto en los países “avanzados” como en los explotados revive formas de banalización, cuando no claras formas de zombificación y pasividad”.

¿Cómo un maestro puede encontrar las causas de su enajenación? ¿Cómo identificar causas económicas cuando precisamente lo “económico” es el sueldo que le permite sobrevivir? ¿Cómo localizar las causas de su estado de neocolonización cuando el maestro es alguien que piensa en la necesidad de divertirse para descansar del día azaroso de actividad y lo hace frente a un televisor que diariamente lo mensajiza con la prédica de que usted se encuentra alienado, enajenado pero que es buenísimo estar enajenado, alienado y despersonalizado?.

El educador neocolonizado no sólo es el producto de los mensajes radiales, televisivos o impresos; su ser neocolonizado es amasado en un lacerante proceso, donde participa el núcleo familiar, los organismos gremiales, partidos políticos, iglesias y los institutos de formación docente. El educador ha sido manipulado, se le han sustituidos sus valores nacionales, se le ha sometido a un proceso de desarraigo cultural previamente, en y después de realizar su actividad educativa.

Esta búsqueda lo puede llevar a la revalorización histórica, a pensar en un deber ser, en la comprensión de una estructura económica-social cuyas relaciones de producción sean diferentes a las actuales. Autoconocimiento lleva implícito el sentido de autocrítica; de rechazo a la pasividad cultural: nuestra cultura ha sido construida sobre la violencia, contra el hombre-indígena, el hombre afrodescendiente, contra el medio. Anteriormente violencia en el proceso de conquista y colonización, proceso éste que en ningún caso fue idílico o angelical. Posteriormente violencia en el desarraigo del negro y del indígena, en la ruptura de su universo mágico, violencia en el ocultamiento y florecimiento de sus manifestaciones, de su huida de la escolaridad. Violencia en la imposición de formas culturales y de ruptura de la violencia misma.

En la lucha por defender valores culturales que trascienden a lo postizo y vulgar, se van sucediendo interminables procesos creativos que pueden transformar al maestro quien, previamente tiene que eliminar para siempre la concepción paternalista, mesiánica y absurda del educador y encontrarse con la realidad, con su verdadero ser, que no se encuentra aislado sino en una realidad concreta y sobre esa base extraer nuevas y valederas fuerzas para que, unidas a las nuevas formas de lucha de otros educadores y de diversos movimientos sociales permita la búsqueda y el encuentro de nuevas respuestas, verdaderas respuestas al “ser educador”. Este proceso lo han recorrido y lo recorren hoy los educadores bolivarianos.

Se hace necesario entonces elaborar toda una plataforma de trabajo para los educadores: que comprenda desde un proceso de reeducación, de reestudio y revalorización de nuestro pasado y presente hasta la búsqueda nuevas formas de organización social y gremial. El educador neocolonizado debe ser descolonizado por la vía del trabajo político en los movimientos de liberación y con la participación activa de los educadores bolivarianos. En este sentido se presenta un círculo vicioso por cuanto sólo participa en un movimiento de descolonización quien esté consciente de que su país se encuentra todavía presenciando rasgos de este tipo de dominación.

El maestro es por otra parte en nuestro país fundamentalmente de origen proletario, su profesión es una forma de movilidad social. A este factor que teóricamente puede ser impulsor de mecanismos de rebeldía se le contraponen los factores provenientes de la formación profesional y lo que fue la estructuración del sistema educativo y del sistema escolar, en la Cuarta República.

Los educadores formados en un país neocolonial (Venezuela por ejemplo), se desplazaron la mayoría de las veces en un segmento bipolar que presenta su inicio en la creencia del estar viviendo una inconmensurable trampa, del estar inmersos en una broma descomunal y culminar en la casi perdida esperanza del “que todo va a salir bien”, “todo va a cambiar”; pasa el tiempo y nunca logramos explicar ese “todo cambiante” y que de

ahora en adelante (1936?, 1945?, 1958?, 1974?, 1979?, 1984?, 1988?, 19...?) las cosas van a ser diferentes, “deben ser diferentes, tienen que ser y tendrán que ser diferentes”. Y sucedió el cambio, la sociedad venezolana es trastocada por la ebullición revolucionaria; aparece la esperanza, la posibilidad de construir una nación y a pesar de todo ello surge la paradoja: millares de educadores permanecen en la pasividad, recreando la rutina de la estructura neocolonial ya vencida.

¿Qué significa lo que tradicionalmente el grupo de educadores-minoría histórica o profética- denomina en el terreno de la utopía concreta “el esto debe ser diferente”? Imaginemos que esta notación trascienda el planteamiento estrictamente economicista, trascienda a las mejoras en las necesidades materiales de los educadores, trascienda a las mejoras en las condiciones de trabajo del educador. Creemos que en la formulación de “el debe ser diferente” subyace la idea freireriana de que en nuestros países cambia hasta la forma de explicitar, de connotar la expresión educación y que una reformulación del objeto de la educación en cuanto éste es ubicado en un contexto histórico y específico y de la apropiación de ese (su) objeto por el educador, debe producir cambios en el modo de ser, en el modo de conceptualizar y de aprehender de ese educador. Cualquier reformulación del objeto de la educación considera al hecho histórico donde es definido, es decir, al interior de una formación económica-social con una historia real y objetiva, propia y concreta que, si bien es cierto es una historia de violencias (conquista, colonización, guerras civiles, guerra de liberación nacional) es sencillamente nuestra historia, nuestra única y real historia. En este contexto, en este lacerante proceso histórico, la educación (como objeto y como proceso) adquiere otro sentido; un sentido distinto porque distintas son nuestras formaciones sociales, tan distintas en lo referente a coexistencia como en lo relativo a comportamientos psicosociales. Es justamente esta heterogeneidad lo que ha permitido decir a Carpentier que “remontar el Orinoco es como remontar en el tiempo”.

Porque, ¡cuidado: con crecer que la mayoría de los educadores comparten el proyecto revolucionario! Una sociedad como la nuestra, sometida durante tantos años a un proceso neocolonizador produjo, no solo en los

agentes económicos sino especialmente en el campo de la cultura y de la educación, efectos desnacionalizadores que se manifiestan incluso a nivel de la epidermis. Y si aceptamos la máxima gramsciana de que vivimos en un momento en el cual un tipo de organización social no acaba de morir y el otro no acaba de nacer, los vestigios de esa sociedad que se niega a morir se encuentra en el mundo de la educación, con estos educadores que gritan a diario: educación como “transmisión de cultura” (y donde sencillamente la educación será transmisión de la cultura de los sectores dominantes, de un tipo específico de cultura, de una cultura neocolonial. La educación en un país donde existen vestigios de la cultura-neocolonial y las relaciones (educador-investigador-cultura neocolonial-cultura-nacional) y (educador-investigador-agitador/cultura neocolonial-cultura nacional), son hechos sociales y como tales participan de la variabilidad y complejidad que definen al hecho social. A un educador neocolonizado le es difícil pero no imposible la comprensión, la aprehensión de esa realidad. Nadie niega el hecho de que los sectores neocolonizadores (la clase social dominante) mantienen el control de los aparatos ideológicos del estado –un sector de la escuela entre ellos- y que la función de ese control tiene su fundamentación en el sometimiento de la población neocolonizada. La manifestación de neocolonialismo en su plano cultural se nos presenta como una sobre-estructura que dispone y utiliza un conjunto de medios tales como la radio, prensa, televisión, las instituciones escolares, las organizaciones científicas y culturales, los sindicatos, los partidos, etc.;

¿No existe la posibilidad de que el educador neocolonizado en un momento, en su relación con la complejidad social y en el convivir con educadores bolivarianos, y no mediante un proceso de prestidigitación pueda poner en duda éste (su) esquema racional, trasladar al plano consciente la conceptualización de su ser como ente social en una estructura concreta que le sirve de soporte y lo que es más importante, capte e internalice el papel o la función que a él como ser social le corresponde desarrollar en esa estructura concreta?. Es evidente que el educador en una situación de fragmentación, de incompreensión de una situación social como la nuestra

es un ser extrañado, desarraigado, que vive en un estado de “sueño insomne”, que se encuentra sometido a un proceso de zombificación. Cuenta Raúl Leis en *La Sal de los Zombis* que “En las noches oscuras de Haití el hechicero o bokar (señor de la palabra) desentierra un cuerpo previamente adormecido –y que los deudos creyeron muerto- y por medio de un brebaje lo convierte en zombi, en un esclavo sin voluntad al que muchas veces vende como fuerza de trabajo a los grandes y medianos propietarios agrícolas. Y helo allí, un trabajador sin hábito de voluntad y sin conciencia, dispuesto a aceptar cualquier orden sin rechistar, sin argüir, sin cuestionar, sin preguntar, sin organizarse para su defensa y su lucha. Pero ya las otras gentes conocen el antídoto, ya saben que es farsa la versión del hechicero de que el zombi es un muerto-vivo que anda alucinado como producto de la posesión de su cuerpo por parte de un MuNtu (el alma del fallecido). Entonces es cuando la gente acude a la sal, y penetrando los jardines o plantaciones donde el zombi trabaja al servicio de su amo, se le suministra la sal una y otra vez hasta que el zombi despierte y se hace persona, gente, humano”.

Creemos que el encuentro del educador con la “sal revitalizadora”, es posible y que esta posibilidad trasciende al simple ejercicio de una excesiva teorización. Postulamos la tesis de que es posible esta reformulación del educador en una perspectiva de toma de conciencia, de lo contrario ¿cómo explicar la existencia de un Simón Rodríguez en una estructura colonial como la Venezuela de los finales del siglo XVIII y de principios del XIX? estructura ésta en la que Rodríguez, primariamente desarrolla su ideario pedagógico: sometió a críticas la sociedad y al incipiente sistema escolar de su tiempo, las coloca entre paréntesis y somete a un proceso de duda su estabilidad. Esta fase posible en el desarrollo de una toma de conciencia por parte del educador se corresponde con el planteamiento mandeliano de que...”mientras más sea puesta en duda la estabilidad de la sociedad existente.. y mientras más se comience a debilitar en la práctica el dominio de los explotadores, en mayor grado sectores de la clase oprimida comenzarán a liberarse del control de las ideas de aquellos que mantienen el poder”.

Educador este que debe ser (connotación utópica) un docente (connotación multivalente) que no sólo tenga la posibilidad de transmitir su propia experiencia sino que tenga la capacidad de transmitir esa (su) propia experiencia vinculada a (su) contexto histórico. No debemos perder de vista la existencia de un contexto neocolonial y dependiente donde el principal ingrediente del estado neocolonial lo constituye el proceso de anomia, de carencia de familiaridad con nuestro pasado histórico. Dice Roberto Fernández Retamar que “Esa carencia de familiaridad no es sino una nueva prueba de nuestro sometimiento a la perspectiva colonizadora de la historia que se nos ha impuesto y nos ha evaporado nombres, fechas, circunstancias, verdaderas”.

Investigador en el sentido de generar en él, un proceso de revalorización de la historia, de comprensión total de su contexto real y específico y de una incesante búsqueda de la legitimidad, de la identidad casi perdida; en conclusión la búsqueda y la construcción de la cultura nacional. Preguntaba Antonio Gramsci en su trabajo sobre El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce:...”¿Es preferible pensar sin tener conciencia crítica de ello, de modo disgregado y ocasional, es decir, participar en una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de tantos grupos sociales en que cada uno de nosotros se encuentra inserto automáticamente desde su entrada en el mundo consciente...o bien elaborar la propia concepción del mundo, consciente y críticamente y, en conexión con esta actividad mental, elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y servilmente que nuestra personalidad sea moldeada desde fuera”?

Agitador en la más clara y ortodoxia rodriguiana; del Rodríguez agitador en los Consejos de Amigos dados al Colegio de Latacunga que gritaba hasta enroquecer consignas olvidadas en este continuo proceso de agitación histórica.

“, Cuidado!”
no sea que
por la manía de imitar servilmente
a las Naciones
cultas, venga la América a hacer
el papel de vieja,
en su infancia”.

En consecuencia:

- 1.- Se hace necesario una reinterpretación del proceso educativo por cuanto él es el producto de una inter-relación de planos (político, económico, ideológico-cultural) en una realidad concreta y específica (países con vestigios neocoloniales); no olvidemos que la sociedad es una totalidad de relaciones sociales, nunca una suma de factores aislados.
- 2.- Que esta especificidad genera la construcción de un nuevo modelo de interpretación del fenómeno educativo y a la vez hace necesario estructurar una nueva metodología (la Pedagogía de la Descolonización).
- 3.- Que esta pedagogía debe objetivarse en el hecho de una revalorización de la historia que le permita al educador no sólo la posibilidad de transmitir su propia experiencia sino esa (su) propia experiencia vinculada a (su) contexto histórico. Hernández Arregui apuntaba que “El ser nacional se ha disipado para dar lugar a un agregado de factores cuyas relaciones hay que investigar partiendo de la realidad. De la realidad que nos envuelve. Y como mandato del presente. Tales factores de la vida histórica es infrangible, se muestran en reciprocidad de entrecruzamiento y perspectivas histórico-culturales, y sólo por razones expositivas pueden separarse. Si el ser nacional-y sólo en este sentido es lícito utilizar el término es el conjunto de los factores reales enunciados, es obligatorio buscar sus orígenes en la historia. Hay, pues, que retroceder a España, y al hecho de la conquista, calar en las culturas indígenas y en el

periodo hispánico, vadear el más cercano de la caída del imperio Español en América con el ascenso del dominio anglosajón, de allí pasar a la época actual descifrando la influencia del imperialismo con su tendencia a la disgregación de lo autóctono y, finalmente, como resultado de este retorno a los orígenes, que es el único método que explica el estado actual de una realidad histórica, denunciar enérgicamente la versión antinacional adulterada sobre estos pueblos, sancionada a través del sistema educativo por las oligarquías dominantes”.

4.-El Educador en una pedagogía descolonizadora es un científico social caracterizado por ser un investigador en cuanto se genera en él un proceso de comprensión de la realidad y de revalorización del contexto histórico, de incesante búsqueda de la legitimidad, de la identidad casi perdida; en conclusión, de búsqueda y construcción de la cultura nacional. Un educador- investigador-agitador, es decir, un educador bolivariano, es un partícipe de la (su) realidad económica, política y social. Decía Mariátegui “Para que los educadores puedan organizar la enseñanza sobre bases nuevas es necesario que sepan antes ser un sindicato, moverse como un sindicato. Y es necesario que sepan entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan para reorganizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social”.

5.- El nuevo educador debe tomar, debe arrancar de esa realidad sus instrumentos de trabajo y sus argumentos, colocando ambos al servicio de una cultura nacional en función de la liberación y de la construcción del socialismo. El educador deja de ser un modelo paternalista y bobalicón y pasa a ser un verdadero reformador social.

En este sentido la Pedagogía de la Descolonización no puede ser institucionalizada ni aplicada a nivel oficial, cosificada, sino que funciona como una respuesta que el educador liberado de su estado de despersonalización, da a los intentos de dominación, de

desviación de continua internalización o introyección de modelos neocoloniales residuales.

6.- La Pedagogía de la Descolonización es estructurada, elaborada y aplicada por los educadores en su trabajo diario en el aula y en su práctica social total. Esta es una Pedagogía de respuesta –que no defensiva-, de oposición a la pedagogía del neocolonizador; y en concreto es una Pedagogía que en cierto modo expresa los rasgos de la violencia contenida. Eldridge Cleaver distingue dos formas de manifestarse la violencia, una de ellas es la “violencia dirigida contra uno para tenerlo en el lugar elegido por otros y violencia para defenderse uno mismo contra esa opresión y conquistar la propia libertad. Si no se da satisfacción a estas demandas, tarde o temprano tendremos que elegir entre seguir siendo víctimas o lanzarnos a la captura de nuestra libertad”.

7.- Es urgente iniciar una línea de trabajo centrada en una metodología de investigación que hunda sus raíces en el proceso vivencial. Intentemos una inserción más contemporánea en los procesos populares, lo cual nos va a permitir descubrir ecos dormidos, imágenes subyacentes, formas y herencias telúricas que los procesos del colonialismo primero y del neocolonialismo con su carga de aculturación foránea más tarde, habían colocado en un limbo del que apenas asomaban fragmentariamente en los vestigios de la cultura popular, en el folklore, los amagos de disidencia y la educación alternativa. Estos constituyen componentes de una educación intercultural. Lo positivo se centra en llevar hasta sus últimas consecuencias, dentro del pequeño sector a nuestro alcance, esa catalización de fuerzas auténticas, de valores propios; la cultura es más contagiosa que los cocuyos y el día en que los procesos históricos latinoamericanos de signo neocolonial sean sustituidos por los que emanen de la cultura profunda de los pueblos se nos recordará un poco y eso bastará para alcanzar la inmortalidad.

Este modelo de construcción de una Pedagogía adquiere sus fuentes, sus

raíces, en centenares de años de marginamiento, de coacción moral, de imposición cultural. Es la respuesta al largo proceso de dominación que apuntalan los textos, las telenovelas, las organizaciones gremiales y la defensa a ultranza de apoliticismo del educador. Debe ser la respuesta contenida a tantas humillaciones y privaciones y donde, llegado un momento se hace necesario sobrevivir, desarrollar barreras de contención al proceso de despersonalización. El educador desea vivir y sólo lo podrá lograr cuando, descubierta su verdadera personalidad, inmerso en sus tradiciones de violencia contra el neocolonizador, desacralizados los símbolos de la nueva cultura de conquista, desvirgado el apoliticismo, el miedo y la coacción, el educador entre en contacto con su pueblo, enseñe la verdad de un pueblo humillado, violando, subdesarrollado y que no por ello sufre el complejo de la castración. Ahora el maestro no será el pasivo e ingenuo ser que una mañana cualquiera del mes de octubre definió a Venezuela como un “país bellísimo, de personas buenas...”, ni podrá continuar siendo el espectador que sentado en la puerta de su escuela en actitud contemplativa y rodeado de sus alumnos, espera el paso del féretro que lleva en su obscuridad el cuerpo ya sin vida del neocolonizado, sino que acompañará desde el aula y en la calle con una nueva violencia, lingüística, estética e histórica, a quienes desde cualquier punto o espacio defiende la construcción de una forma de vida más humanitaria, más digna de ser vivida, es decir, el socialismo.

Conferencia en el Primer Encuentro Nacional de Interculturalidad y Cultura Popular.

(*) Conferencia en el Primer Encuentro Nacional de Interculturalidad y Cultura Popular. Valencia, Estado Carabobo. 2 de octubre de 2008.

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD EN VENEZUELA (*)

Apreciados amigos, camaradas, hermanos de la Universidad Nacional de Córdoba; me voy a permitir iniciar esta conversación con dos referencias, para de inmediato abordar el problema de la relación entre Universidad y Sociedad que se explicita en un espacio en ebullición, en revolución como lo es la República Bolivariana de Venezuela.

En primer lugar mi país, la República Bolivariana de Venezuela, se encuentra cruzada por ejes espaciales amazónico, andino, caribeño y atlántico donde originariamente habitaron y habitan lenguas arawak, caribes e independientes y donde borrado el panorama cultural y sumergidos en un estado de angustia y anomia, nos durmió la noche y nos despertó el día. Y acá estamos, retomando, impulsando una propuesta que traduce a nuestro mundo como una especie de síntesis de artes mágicas. En el principio estas tierras, como lo expresé en mi conversación sobre Educación Intercultural, eran habitadas por diversidad de grupos con variados cultos, hombres y mujeres adoradores del sol, de la luna, del fuego, del caballero tigre, del dios del maíz, con sus conjuros medicinales y sus filtros de amor. Y un día, la España de la espada y de la cruz, de las supersticiones cristianas, de las ciencias ocultas medioevales, de los encantamientos moros y de las cábalas judías. Y en otro día, el África sagrada y legendaria en el trabajo y la voz de sus esclavos, con sus fantásticas ceremonias y misteriosos ritos.

En segundo lugar no existe posibilidad de construir una nación sin la presencia de una profunda y arraigada conciencia histórica, aquella construida en tiempos donde se hace necesario a diario recurrir al tango Sentencia: “hay que saber como se vive, para saber después por que se sufre” y donde es indispensable acompañar a Atahualpa Yupanqui cuando susurraba “sobre los hombros nuestros muertos, pa’ que naide quede atrás”. Pues bien, quien les habla, se encuentra cruzado por estos componentes y todo lo que expresará será el producto de la geografía, la historia y la mitología.

Apreciados amigos, cuentan que aquel día de 1918, la ciudad de Córdoba se había despertado en el medio de una incipiente lluvia cuando en la Universidad comenzaba a ser distribuido el Manifiesto de la Federación de Estudiantes de Córdoba titulado “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América”. Señalaban los utópicos estudiantes que se encontraban “pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana, donde las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor aún, el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”.

En esos días donde se gritaba sobre la urgente necesidad de la vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende surgió toda una doctrina sobre el deber ser de las universidades, sobre la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, la libertad de cátedra, el acceso masivo y gratuito de estudiantes, la vinculación entre la docencia y la investigación, la inserción de la universidad en la sociedad, la solidaridad latinoamericana e internacional, la unidad obrero-estudiantil.

Las banderas y postulados de Córdoba serán levantados por revolucionarios, intelectuales y obreros de toda la América Latina; se encontrarán presentes en las Universidades Populares González Prada en el Perú, en la Universidad Popular José Martí en Cuba, fundada por Julio Antonio Mella en 1923; presente estará en la Rebelión Estudiantil de 1928 en Venezuela. Transcurrido el tiempo y reconocidos los principios de la autonomía universitaria en la mayoría de los países de Nuestra América, despertará con gran fuerza en los movimientos universitarios de finales de la década del sesenta y principios del setenta del siglo pasado.

En Venezuela, la Renovación Académica con su fuerte carga reformista y de cuestionamiento a las estructuras dominantes intra y extra universitarias tendrá una imagen visual que se expresa en el lenguaje mural de las paredes con su fuerte carga semántica, sintáctica y pragmática; en Ingeniería, “El análisis matemático es contrarrevolucionario”; en Educación, “Un pedagogo hubo y se llamó Herodes”; en Sociología, “Camaradas,

quítale la corbata a un burgués y con ella ahórcalo” y a su lado el comentario “Coño camarada, eres todo un estratega, jodes al sistema con sus propias armas”; y a la entrada de la Facultad de Humanidades y Educación la gran consigna “Córdoba, camarada, tu muerte será vengada”.

Ahora bien, es cierto que la autonomía universitaria como principio, como filosofía contiene elementos progresistas; también es cierto que las sociedades, producto de sus contradicciones internas desarrollan nuevos modelos de organización socio-políticas, nuevas visiones sobre la anti-quísima democracia liberal, nuevas formas de hegemonía. En ese espacio-tiempo que es América Latina entre el Grito de Córdoba y nuestros días, al interior de las universidades se observan los mismos problemas y ahora más profundos que aquellos denunciados por los estudiantes cordobeses. Al colocar el gran angular observamos como a partir de fines de la década del setenta y hasta nuestros días, en las universidades venezolanas y al amparo de la autonomía se produce el encuentro de dos componentes altamente negativos; por un lado, profesores que habitan en las universidades solo por un salario y no por un trabajo y por el otro, estudiantes que asisten a las universidades solo en la búsqueda de un título y no de una profesión. Estos dos componentes, al lado de la llamada traición de la intelectualidad latinoamericana, han traído como consecuencia la apatía política, la anomia institucional, la disminución de la investigación y de producción de conocimientos y el alejamiento cada vez mayor entre la universidad y los sectores sociales excluidos.

La corta historia de los últimos años parecía indicar o sugerir que algunas de las aristas constitutivas de la universidad venezolana representaban el anticipo de lo que sería el deber ser de nuestra sociedad. Hombres embarcados en un proyecto-en parte idealista-soñaron un tipo de institución que, arrastrando vicios de la estructura napoleónica tradicional de la universidad, la transformarían en un escenario activo, constructor de utopías de una sociedad que se podía encontrar al cruzar la primera esquina.

Si al interior de la universidad se transparentó una visión-hablo fundamentalmente de las décadas del sesenta y del setenta- de universidad

donde el común “pueblo” y sus problemas encontraran eco, resonancia y soluciones, en el exterior y en sus clases gobernantes dominaba la idea de una universidad sometida e inducida hacia el aislamiento y la transitoriedad. El enfrentamiento en el período mencionado se constituyó en núcleo generador de tensiones y sin embargo, es en ese período donde la universidad-expresada en todos sus componentes humanos-realiza sus mejores aportes al desarrollo de la técnica, la ciencia y las humanidades.

No comparto la tesis según la cual la universidad de ese período constituyó una especie de isla democrática, que vivió y desarrolló un mundo para sí, que se transformó en “la oruga que quiso ser mariposa antes de morir” como nos expresa Discépolo en su “Alma de bandoneón”. La universidad se desplazaba en un permanente sacrificio ritual, subsumida en profundas contradicciones y sin destino cierto porque en ese tiempo asumía el rol de parcela revolucionaria y nacionalista, en un período cargado ya en demasía de un profundo sentido y de una acción práctica desnacionalizadora.

Es en esa universidad y en ese período en el cual la producción teórica de su sector científico técnico y la continuada carga de luchas sociales emergen en el ideal de una profunda transformación social y no simple toma de posición en el apasionante mundo de la estructura cultural simbólica.

La élite gobernante había asumido en su totalidad el modelo neoliberal; como señala Joseph Schumpeter “un sistema de valores, un modelo de existencia, una civilización: la civilización de la desigualdad.” Recientemente, en un taller sobre Metodías de la Educación Popular, dirigido a comunidades afrodescendientes de mi país, señalé que las clases dominantes habían aplicado el mito del teorema del bienestar donde la búsqueda del beneficio personal constituiría una sumatoria de todos los individuos lográndose un óptimo social. Aplicaron la llamada alegoría del pastelero; es decir, primero preparar el pastel, aplicar medidas restrictivas sociales en la búsqueda del crecimiento económico y logrado éste, entraríamos en la fase de distribución. Aplicaron el eje de la teoría del comercio internacional, especializarnos en aquellos bienes que son competitivos, para nosotros, los venezolanos, la actividad extractiva. In-

tentaron dismantelar al Estado para dar riendas sueltas a las leyes del mercado e impulsaron con gran fuerza los procesos de privatización de los sectores estratégicos.

En febrero de 1989 nuestro país despierta con la reacción del pueblo de Guarenas del Estado Miranda, contra las medidas aplicadas por el Gobierno Nacional al aceptar el recetario del Fondo Monetario Internacional. La rebelión se extiende a Caracas y a otras regiones del país. En aquella Caracas la represión deja millares de muertos. El periodista Luís Medina señala que “Algo muy parecido al infierno se vivió el 27 de febrero en la Autopista Francisco Fajardo, a las dos de la tarde. A la altura de la Plaza Venezuela la vía se cubrió de una masa de hierro recalentado que evaporaba mentadas de madre y otras maldiciones: los conductores nos resignábamos a morir frente al volante.

Esa tarde, éramos los únicos resignados, porque a muy pocos kilómetros la ciudad ardía en protestas por el paquete aplastante” y en la Revista Momento se señala que “Mientras los cadáveres, más de doscientos, se acumulaban en la morgue, las urnas resultaban insuficientes y en los hospitales clamaban por sangre para los millares de heridos. A medianoche el terror paralizaba los corazones, mientras los ruidos de ametralladoras conmocionaban la angustiada ciudad.”

Ahora bien, apreciados camaradas, el accionar de los habitantes de la universidad se sucede al interior de una sociedad enmarcada en un escenario internacional y en un contexto particular. Necesario es entonces caracterizar los dos escenarios y el conjunto de interrelaciones y determinaciones que se producen en su interior y como estas determinaciones se expresan en el sistema escolar, en el sistema educativo, en el modelo de formación docente y en la práctica y actuación de los educadores y en la política universitaria.

Desde cierto tiempo he señalado en ensayos, seminarios y conferencias que el escenario mundial se estructura en base a tres revoluciones que se suceden al mismo tiempo y las cuales tienen su expresión en América La-

tina. Las mismas deber ser caracterizadas para comprender los Conflictos de Baja Intensidad, Conflictos Asimétricos y Guerras de Cuarta Generación, donde los dos primeros tienen algunas formas de manifestarse en la región y particularmente en Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Colombia y Venezuela. Estas revoluciones son (1) de la Información, (2) de la Gobernabilidad; y (3) la Revolución Geoestratégica.

La última se configura en la confrontación de un mundo que busca la multipolaridad frente al predominio de un mundo unipolar donde los EEUU, como bien lo señala Ana Esther Ceceña, han construido una estructura hegemónica con la implementación de cuatro planos íntimamente interrelacionados: (a) Militar, creando las condiciones reales o imaginarias de invencibilidad; (b) Económico, constituyéndose en paradigma de referencia y en sancionador en última instancia; (c) Político, colocándose como hacedor y árbitro de las decisiones mundiales; y (d) Cultural, haciendo de la propia concepción del mundo y sus valores la perspectiva civilizatoria reconocida universalmente”. (Ceceña, Ana Esther.- América Latina en la Geopolítica del Poder).

En el caso venezolano se desarrolla el Proyecto Nacional Simón Bolívar con los siguientes componentes; (1) Nueva Ética Socialista; (2) Estructura Social Incluyente; (3) Democracia Protagónica Revolucionaria; (4) Modelo Productivo Socialista; (5) Nueva Geopolítica Nacional; (6) Venezuela: Potencia Energética Mundial; y (7) Nueva Geopolítica Internacional.

En este escenario se suceden las reformas al sistema escolar venezolano, las cuales forman parte en un primer momento, de una acción parasistémica institucional: el diseño y la puesta en marcha de las Misiones. Las mismas constituyen una respuesta del Estado a la exclusión social. El primer efecto de las misiones educativas se concretiza en la extensión de la cobertura escolar, en la democratización de la enseñanza en sus componentes: Alfabetización (Misión Robinson I); Universalización de la Educación Primaria (Misión Robinson II); Extensión de la Educación Media (Misión Ribas); y Democratización de la Educación Superior (Misión Su-

cre) con la creación de las aldeas universitarias en la mayoría de los Municipios que conforman el país y donde se desarrollan dos experiencias de gran significación: el Programa Nacional de Formación Docente con 475.000 estudiantes y el Programa de Medicina Integral Comunitaria con 45.176 estudiantes al cual se suman los 1.200 estudiantes de medicina integral en la recién creada Universidad Latinoamericana de Medicina. Es creada además la Universidad Iberoamericana del Deporte.

El momento histórico actual nos llama, nos exige un accionar envidiable: la construcción de una Nación. Construir una Nación significa crear un espíritu de cuerpo nacional e internacionalista. Significa democratizar hasta el último aliento para dar salida al alma popular. Significa pasar de una economía rentista a una economía productiva anclada en la agricultura, la agroindustria, la petroquímica, la biotecnología y donde el basamento de los conocimientos de las ciencias teórico-metodológicas, físico experimentales y sociales en combinatoria con el saber popular, pasan a desempeñar un lugar determinante, dominante y decisivo. Se trata de superar el drama de los circuitos escolares donde los hijos de las clases pudientes y de los grupos medios tienen acceso al conocimiento científico y los de acá, los que habitamos en barriadas y caminos, donde en verdad en cada esquina vive la vida, el conocimiento derivado de la investigación al interior de las universidades, el modo de producción de conocimientos, es ignorado, es borrado para no permitir su inserción en práctica social diaria. Construir una Nación significa que todos tengamos la oportunidad de acceder al conocimiento para transformar realidades. Construir una Nación pasa por la adecuación de los Sistemas Escolar y Educativo al modelo productivo socialista, al fortalecimiento de la investigación y del uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y a la creación y desarrollo de un sistema de innovación; todo en el marco de un plan de desarrollo territorial desconcentrado.

En los momentos actuales, en el tiempo en el cual les hablo, en la República Bolivariana de Venezuela se desarrolla una crisis epocal; como expresara Gramsci, estamos en presencia de un modelo societal que está muriendo y no acaba de morir y otro que está naciendo y no acaba de

nacer. Se está derrumbando la vieja hegemonía conformada por el capital trasnacional y su expresión en Venezuela, por los grandes medios de comunicación, por partidos políticos desnacionalizados, por la alta jerarquía católica y está surgiendo una nueva hegemonía expresada en una alianza cívico militar, afianzada en los movimientos sociales y en las organizaciones políticas progresistas y de izquierda. En este escenario, las universidades tradicionales autónomas se han alineado con la hegemonía moribunda; en su interior dominan todavía el humanismo como residuo de la Universidad Colonial; el cientificismo, como reducto del positivismo o bien de los modelos positivistas; el tecnicismo, como expresión de la penetración neocolonial norteamericana y el filosofismo universalista expresando a los modelos europeos. A su lado las universidades privadas, las universidades garaje, especialmente las de tendencias católicas y confesionales, centros activos de conspiraciones de largo alcance.

En la otra esquina, el surgimiento de nuevas universidades, la Bolivariana, por ejemplo, que van estructurando lazos de colaboración con la sociedad, contrayendo gradualmente compromisos de diversos tipos: sociales, económicos, culturales los cuales van dando lugar a un proceso gradual de pérdida de autonomía. Es natural que eso ocurra cuando la universidad abandona sus marcos tradicionales y se vincula de un modo más orgánico con el resto de la sociedad, debido a que esos nexos llevan consigo nuevas relaciones y con ello se comprometen determinados objetivos comunes, que de una forma u otra ejercen su influencia en el gobierno universitario, con más fuerza cuanto mayores son estos compromisos.

Esas relaciones de la universidad están surgiendo con los movimientos sociales y las formas de organización comunal participativa, en los Consejos Comunales con las instituciones estatales e incluso con el estado mismo, por lo cual los estudiosos de la universidad actual comienzan a utilizar un nuevo término para caracterizar esas relaciones: heteronomía. Se habla entonces de un inevitable cogobierno en forma de triple hélice: universidad-estado-sociedad, en lugar de la tradicional y clásica autonomía.

Queridos hermanos de la Universidad de Córdoba, en esta Nuestra América, donde todo, geografía, historia y mitología es real y maravilloso, es posible que al interior de la nueva institución universitaria sus habitantes, para sobrevivir tendrán que desarrollar los cinco sentidos a nivel de sensibilidad estética: un olor se puede degustar, un sabor se puede acariciar, algo que es invisible se puede apreciar por su color, algo abstracto se puede palpar; entonces amigos, si todo es real y maravilloso por estas tierras les puedo asegurar que hoy es jueves pero existe un sabroso olor a sábado.

Muchas gracias.

(*) Grupo de Trabajo Hacer la Historia.
VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas.
Escuela de Historia. Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad Nacional de Córdoba. Ciudad Universitaria.
Córdoba, Argentina. 16 de octubre de 2008.

NOTAS PARA UNA APROXIMACION A LA MISION SUCRE. (*)

I

Las Reformas de los Sistema de Enseñanza constituyen en primer lugar un problema político y en segundo lugar un problema técnico. Conforman un problema relacionado con la política por cuanto se encuentra estrechamente unido a los cambios socio-culturales y debe obedecer o estar en función de un Proyecto Nacional. Su objetivo principal se localiza en el combate a la exclusión social, en la conformación de un espíritu nacional y en elevar la conciencia crítica de los sectores populares excluidos, para que los individuos transformados en ciudadanos, logren adquirir una concepción superior de la vida, de su existencia. Antonio Gramsci señala que “la filosofía de la praxis no tiende a mantener a los individuos en su primitiva filosofía del sentido común, sino a conducirlos a una superior concepción de la vida. Se remarca la exigencia de contacto entre intelectuales y demás individuos, pero no para limitar la actividad científica ni para mantener una unidad al bajo nivel de las masas, sino para construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de masa y no sólo de unos pocos grupos intelectuales. (Gramsci, A.-El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce; p. 11)

Los intentos de reformas al sistema escolar venezolano forman parte en un primer momento, de una acción parasistémica institucional: el diseño y la puesta en marcha de las Misiones. Las mismas constituyen una respuesta del Estado a la exclusión social y se suceden en un escenario de profunda confrontación entre la vieja hegemonía depredadora y el sector conformado al interior de los sectores populares en la denominada alianza cívico-militar.

El primer efecto de las misiones educativas se concretizan en la extensión de la cobertura escolar, en la democratización de la enseñanza en sus componentes:

- (a) Alfabetización (Misión Robinson I);
- (b) Universalización de la Educación Primaria (Misión Robinson II);
- (c) Extensión de la Educación Media (Misión Ribas); y
- (d) Democratización de la Educación Superior (Misión Sucre).

En términos generales podemos decir que estamos en presencia de la aplicación de los clásicos y parciales principios de la Educación Popular que surgido en el siglo XIX se extienden en forma inconclusa al siglo XX, es decir, la extensión de la matrícula escolar. En nuestro caso la implantación parasistémica de las Misiones plantea un reto a la dualidad de formaciones escolares (aquellas que se mantienen en el sistema escolar formal y las surgidas en el desarrollo de las organizaciones no formales institucionalizadas).

II

El Proyecto Nacional Simón Bolívar es diseñado para la puesta en marcha de los siguientes componentes:

- (a) Nueva Ética Socialista;
- (b) Estructura Social Incluyente;
- (c) Democracia Protagónica Revolucionaria;
- (d) Modelo Productivo Socialista;
- (e) Nueva Geopolítica Nacional;
- (f) Venezuela: Potencia Energética Mundial; y
- (g) Nueva Geopolítica Internacional.

En el Proyecto Nacional se enfatiza sobre la necesidad de la adecuación de los Sistemas Escolar y Educativo al modelo productivo socialista, al fortalecimiento de la investigación y del uso de tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo y a la creación y desarrollo de un sistema de innovación. Todo en el marco de un Plan de Desarrollo Territorial Desconcentrado.

III

En lo referente a la Misión Sucre, el Proyecto Nacional Simón Bolívar señala:

- (1) La consolidación de la Misión Sucre como estrategia para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres a través de un sistema municipalizado pertinente y cónsono con la realidad de las regiones en las cuales se insertan los diferentes programas.
- (2) Construir un modelo educativo, a través de la Misión Sucre, que desarrolle competencias y actitudes para el ejercicio pleno de una soberanía responsable, se basa en un ser humano comprometido con los problemas y necesidades del país, que disminuya las desigualdades y brechas sociales, que conciba actividades productivas más allá del empleo y que forme un ciudadano emprendedor y solidario.

La construcción de este modelo debe considerar que no todo maestro, no todo enseñante constituye por si a un educador, sino que es maestro solo aquel que está en condiciones de representar la conciencia crítica colectiva y por lo tanto en la capacidad de actuar como elemento de unión entre el ambiente y el actor que se está educando. En esta relación maestro-alumno-ambiente-comunidad se resuelve el nexo instrucción-educación. A esta altura es necesario recordar el consejo de Simón Rodrí-

guez “Instruir no es educar; ni la instrucción puede ser equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque: Midiendo, tras visión orbital, la consecuencia: enseñen, y tendrán quien sepa; eduquen y tendrán quien haga”. (Rodríguez, Simón.- Obras Completas. Tomo I. p. 230)

IV

El accionar de la Misión Sucre se sucede al interior de una sociedad enmarcada en:

- (a) un escenario internacional; y
- (b) en un contexto particular.

Necesario es entonces, caracterizar los dos escenarios y el conjunto de interrelaciones y determinaciones que se producen en su interior y como estas determinaciones se expresan en el sistema escolar y en el sistema educativo.

V

El escenario mundial se estructura en base al desarrollo de tres revoluciones que se suceden al mismo tiempo y las cuales tienen su expresión en América Latina; las mismas deben ser caracterizadas para comprender los Conflictos de Baja Intensidad, Conflictos Asimétricos y Guerras de Cuarta Generación, donde los dos primeros tienen algunas expresiones en la región y particularmente en Bolivia, Colombia y Venezuela.

Estas revoluciones son: (1) de la Información; (2) de la Gobernabilidad y (3) la Revolución Geoestratégica. (Bigott, Luis Antonio.- Estrategia de los Estados Unidos para América Latina. P. 15)

A nivel planetario y frente a la presencia de estas tres revoluciones se producen respuestas diferentes: (a) el Movimiento Antiglobalizador; (b) la militarización de la economía y de la política; y (c) el incremento del lamebotismo.

El Movimiento Antiglobalizador, opuesto al dominio del capital transnacional y a las guerras imperiales. La militarización de la política y de la economía, dirigida especialmente por la estructura hegemónica norteamericana al interior de ese país y extensivo a los espacios extranacionales. El incremento del lamebotismo, notable especialmente en líderes tercermundistas, a cambio de préstamos, facilidad de acceso a los mercados o en la mayoría de los casos, por simple servilismo ideológico. [Bigott, Luis Antonio.- Universidad y Sociedad en Venezuela].

El surgimiento de alternativas diferentes a la globalización neoliberal en países como Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Nicaragua y Venezuela; la insurgencia armada colombiana; el creciente movimiento popular urbano; los movimientos indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú; las protestas de los afrodescendientes; la búsqueda de consolidación de bloques sub-regionales; la constitución del espacio suramericano; las creaciones de Petrosur y Petrocaribe; la puesta en marcha de Telesur y la creciente resistencia al Área de Libre Comercio de Las Américas (ALCA) y a los Tratados de Libre Comercio (TLCs) que se expresa esencialmente en la Alternativa Bolivariana (ALBA), podrían eventualmente constituir obstáculos para la política expansionista norteamericana. En este escenario se consolida la estrategia de los EEUU materializada en el Plan Colombia, la Iniciativa Andina, el Plan Puebla-Panamá, la instalación de bases norteamericanas en la región y una modalidad de los Forward Operating Locations (Emplazamientos Operativos de Avanzada) conocidos como FOLs y aplicados primariamente en Honduras para atacar a Nicaragua, en El Salvador y ahora en la República de Colombia.

La formación de la estructura hegemónica requiere de la construcción simultánea en varios planos: “Militar, creando las condiciones reales o imaginarias de invencibilidad. Económico, constituyéndose en paradigma de referencia y en sancionador en última instancia. Político, colocándose como hacedor y árbitro de las decisiones mundiales. Cultural, haciendo de la propia concepción del mundo y sus valores la perspectiva civilizatoria reconocida universalmente”. (Ceceña, Ana Esther.- “América Latina en la geopolítica del poder”; en Alternativa Sur , II, 1. p.33

El escenario descrito se desarrolla en un momento donde “(a) desde el punto de vista de los países del Tercer Mundo, las esferas de influencia deben ser interpretadas como sistemas de dominación económica, las cuales reducen su libertad para adaptar las propias estructuras a los requerimientos de una política de desarrollo; (b) la hegemonía que ejerce Estados Unidos en América Latina, al reforzar desmedidamente estructuras anacrónicas de poder, constituye un serio obstáculo para el desarrollo de la mayoría de los países de la región; (c) el proyecto del gobierno de Estados Unidos de desarrollo de América Latina, sobre la base de la acción de las grandes empresas norteamericanas y el control preventivo de las subversiones, no parece ser viable, excepto como técnica de congelamiento del statu quo social; (d) el éxito de una política de desarrollo de América Latina dependerá fundamentalmente de la capacidad de quienes la dirijan para movilizar la participación, en diversos grados, de gran parte de la población, y esa tarea solamente podrá ser realizada a partir de los centros políticos nacionales y sobre la base de los valores e ideales de cada nacionalidad; y (e) la integración económica solamente servirá a los objetivos de desarrollo regional si resulta de una formulación política común entre gobiernos auténticamente nacionales y no de yuxtaposición de intereses de grandes empresas extranjeras que actúan en la región”. (Furtado, Celso.- “La Hegemonía de EEUU y el futuro de América Latina”; en *La Dominación de América Latina*. pp. 51-52)

VI

En el escenario venezolano se materializa la puesta en marcha del Proyecto Nacional Simón Bolívar que apunta al equilibrio de los componentes social, político, económico, territorial e internacional. El Proyecto puede resumirse en los aspectos siguientes:

- (a) Ampliar y profundizar la democracia económica que enfatice la cultura del trabajo y la producción diversificada de la economía del país, para superar progresivamente la dependencia de la renta petrolera.

- (b) Sentar las bases de una economía social que permita la superación de los intereses económicos individuales que afectan la participación autogestionaria de todos los venezolanos, a través del apoyo sostenido de un sistema de microfinanzas y de asistencia técnica a las comunidades organizadas.
- (c) Alcanzar la justicia social y profundizar la democracia social, fortaleciendo el sentido de lo público. Ello implica anteponer el interés colectivo por sobre los intereses individuales, a través del ejercicio del principio de corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad como legítimo y efectivo poder ciudadano de participación y protagonismo. En ese objetivo se enfatiza la incorporación de nuevos actores para la formulación, evaluación y rendición de cuentas de las políticas públicas.
- (d) Dirigir los esfuerzos para el logro de una mayor descentralización y desconcentración productiva, que equilibre las brechas regionales. Ello se logra tras la planificación de una mejor ocupación del territorio, a través de la diversificación y consolidación de las actividades económicas en todos los espacios de la república con potencial desarrollo para las comunidades.
- (e) Fortalecer la soberanía nacional y promover un mundo multipolar, para conformar bloques diversos que alcancen autonomía política, favoreciendo el progreso de los pueblos de la República Bolivariana de Venezuela. Esto se fundamenta en el desarrollo económico y social internacional equitativo, para erradicar la pobreza, superar el nocivo endeudamiento externo y lograr justos términos de intercambio comercial internacional que valoren adecuadamente las materias

primas y los bienes de los países en desarrollo. (Ministerio de Ciencia y Tecnología.- Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. p. 83)

De este conjunto de lineamientos se deriva un complejo cuerpo de acciones claves para su instrumentación:

- (1) Garantizar acceso, herramientas y condiciones de ejercicio efectivo del poder al pueblo, a objeto de profundizar la democracia participativa y protagónica.
- (2) Promover la justicia social y la inclusión (equilibrios macrosociales) a través de la consolidación de un proceso económico humanista, endógeno y autogestionario con estabilidad macroeconómica. Se trata de la diversificación de la economía no petrolera y la estimulación de la economía social, particularmente en el fortalecimiento de la microempresa y de las cooperativas, favoreciendo la democratización de la propiedad y la promoción del desarrollo con equidad.
- (3) Promover la descentralización desconcentrada para el desarrollo sustentable, y
- (4) Defensa de la soberanía nacional y promoción de un mundo multipolar. (Ministerio de Ciencia y Tecnología. (Ob. cit; p.83)

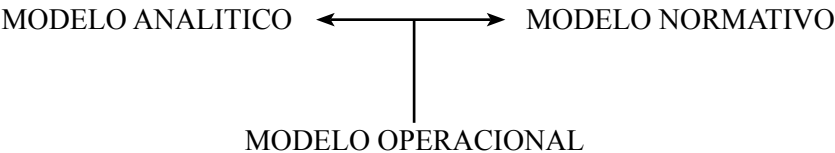
Al analizar tanto los aspectos normativos como las acciones podemos encontrar que el motor dinamizador de todos ellos se localiza en un profundo cambio cultural donde la educación aparece como factor dominante, determinante y decisivo.

En base a lo anterior me permito proponer una instrumentación analítica para abordar el funcionamiento de la Misión Sucre, a partir de la comparación de un modelo normativo, constituido sobre las bases de los ideales de la Revolución Bolivariana en la esfera educativa; confrontado con un

modelo analítico construido a partir de los datos e indicadores que presenta la realidad actuante. A su lado proponemos un guión de problemas que pueden servir de basamento para la configuración del modelo analítico.

MODELO DE ANALISIS

1.- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela Proyecto Nacional Simón Bolívar. Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras	MODELO NORMATIVO
2.- Puesta en marcha del Proyecto Misión Sucre. Acciones y resultados.	MODELO ANALITICO



GUION DE PROBLEMAS

- 1.- Aspectos organizativos y de administración del sistema:
 - 1.1 Nivel Central;
 - 1.2 Nivel Regional;
 - 1.3 Nivel Local.
- 2.- Infraestructura. Medios de Información y Comunicación.
(Base de datos: control de estudios)
- 3.- Movilidad Escolar:
 - 3.1 Población estudiantil;
 - 3.2 Indicadores: Promoción (Pit); Repitencia (rit); Deserción (ait); Retención (bit); Prosecución (cit).
(Resultados: niveles nacional, regional y local)
- 4.- Formación de Formadores.

- 5.- Materiales de enseñanza. (Núcleos de recursos de aprendizaje).
- 6.- Articulación Teoría-Práctica.
- 7.- El lugar que ocupa la investigación (socio-educativa; ligada a la Docencia) en el proceso de implementación de la Misión Sucre.
- 8.- Elaboración de Mapas Estratégicos.
- 9.- Seguimiento, Evaluación y Sistematización.

(*) Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, 13 de octubre de 2008.

NOTAS PARA UN PROGRAMA DE FORMACION DE CUADROS (*)

“Sólo los hombres libres, aquellos que
no debemos favores a nadie podemos ser
auténticamente agradecidos”.

Barbush Spinoza

I.- El recuerdo que viene y se queda.

Me he sentado para recordar, para intentar sistematizar las innumerables conversaciones recogidas en mis libretas de notas con diferentes activistas y cultores populares a partir de la década del setenta, cuando soñamos en construir escuelas de cuadros para la red cultural de resistencia y cuando en veces sentimos el habernos perdido en un laberinto buscando algo que no existe. La gran mayoría de esos activistas se han incorporado anónimamente a la Revolución Bolivariana. Existe un sector excluido, marginado por las políticas burocráticas y por una especie de clan partidista que asumiendo posiciones sectarias, creen que la realidad son ellos mismos; entonces marginan, olvidando que alguien dijo alguna vez que el manicomio es un lugar donde se encuentran los dioses que temporalmente han perdido la popularidad.

En verdad, parte de mi tiempo lo dedico a conversar con estos excluidos, ellos tienen la virtud de desenmascarar muchos de los lunares de esta revolución. Sólo faltan los que murieron luchando por construir aquella utopía. En nosotros su presencia permanente.

II.- Acerca del conocimiento.

Las notas siguientes constituyen reflexiones sobre el proceso político venezolano desde un espacio limitado: la formación de cuadros en comuni-

dades afrodescendientes y lo que pudiera ser una hipótesis de trabajo para la implementación de una Escuela de Cuadros para algún Partido que aspire participar activamente en una revolución.

En las comunidades afrodescendientes, donde transcurre la vida de grupos más o menos homogéneos y todavía en un ambiente de sostenida exclusión, la Revolución Bolivariana se transparenta como una posibilidad, como una esperanza de redención. El proceso reivindicativo no es lineal (error grave de interpretación en cierta dirigencia) sino que se expresa en saltos producto de la satisfacción o no de necesidades vitales de esa población. Necesidades que pueden aparentemente ser reales o necesidades sentidas. En mis estudios de comunidades del país me encuentro a diario con esta dualidad: la presencia de necesidades reales que son detectadas por el investigador (por ejemplo, la falta de agua), al lado de la necesidad sentida por la comunidad (la construcción de una capilla). La comprensión de la realidad pasa entonces por detectar, comprender y solucionar ambas necesidades en un fructífero diálogo comunitario y no en la aplicación de simples decisiones burocráticas e impositivas.

Por lo general, la conformación de una plataforma de movilización local se fundamenta en la búsqueda de satisfacción de necesidades. Las mismas son de diferente origen y por lo regular se engloban en la descripción que en 1943 Abraham Maslow en *Una Teoría de la Motivación Humana* (A Theory of Human Motivation) al configurar una pirámide de necesidades (Pirámide de Maslow). La misma se inicia con las necesidades fisiológicas (la alimentación, por ejemplo) y culmina en las necesidades de autorrealización (“necesidad del ser”); en este trayecto van surgiendo necesidades de seguridad, de aceptación social, de autoestima.

El conocer una comunidad se corresponde con la comprensión del hombre y la mujer en su mundo de necesidades, en un espacio territorial (la comunidad barrial, rural, etc) y en su momento histórico. Organizar y movilizar a la población será el resultado del trabajo sostenido al interior de las comunidades y en el proceso de solución de necesidades. Mao Tse-Tung señalaba: “¿Se quiere obtener el apoyo de las masas?. ¿Se quiere

que éstas dediquen toda su energía a la guerra?. Entonces, hay que vivir con ellas, despertar su entusiasmo, preocuparse por sus necesidades, trabajar con toda sinceridad por sus intereses y resolver sus problemas de producción y de la vida diaria: los problemas de la sal, el arroz, la vivienda, el vestido, el parto, en una palabra, todos sus problemas. Si procedemos así, las grandes masas nos apoyarán sin duda alguna y considerarán la revolución como su propia vida, como su más grande bandera”. (Mao TseTung.- “Preocupémonos por las condiciones de vida de las masas, prestemos atención a los métodos de trabajo”; en Textos Escogidos. pp. 53-54). El abordaje y la solución de necesidades sin una explicación del por qué y de los causantes de su no satisfacción, constituye una fatal política asistencialista. Las necesidades tratadas al interior de un proceso de toma de conciencia y de movilización política constituyen una línea vital de trabajo permanente.

En este momento es indispensable-para los efectos de la conformación de un cuadro revolucionario-clarificar los aspectos siguientes:

- (a) el pensar cómo conocemos;
- (b) desde qué lugar conocemos; y
- (c) la relación entre lo que conocemos y nuestra vida en revolución.

Cuando Marina Blanco en La Sabana (Parroquia Caruao del Estado Vargas) expresa que “la Revolución Bolivariana es hermosísima pero solo nos convocan cuando hay elecciones” o cuando pobladores de El Guapo (en el Municipio Pedro Gual del Estado Miranda), integrantes de un Consejo Comunal y en tertulias intentan reconstruir la historia de su pueblo, traen a la memoria al bandolinista Juan Rebolledo, maestro en el pasado en la interpretación de esos cantos de negros como las guarañas y mariselas que , según sus decires se originaron en esas tierras de Miranda y se diseminaron posteriormente por el Estado Guárico, no hacen otra cosa que indagar en su memoria para justificar su existencia; lo mismo

sucede cuando imaginan la creación de un gran territorio para el desarrollo agrícola y turístico que comprenda a El Guapo, Batatal y el Cerro de Macanillas.

Resulta entonces que estas manifestaciones, estas verbalizaciones pasan a constituir materia prima para la elaboración de políticas locales en conexión con el Proyecto Nacional Revolucionario. La centralidad burocrática de dirigentes que desconocen la realidad y actúan sobre esa realidad desconocida producen desaliento, desconfianza, deserción por cuanto es necesario, indispensable en un cuadro revolucionario, el poseer una mente abierta y sensible y una conciencia libre y dinámica. Esto permite comprender las reflexiones de los pobladores de El Guapo, su pasión y el conocimiento profundo de su realidad (nadie sabe más de mí que yo mismo) por cuanto esos pobladores no hacen otra cosa que imaginar patrias; esos hombres y mujeres sin saberlo estaban citando a Foustel de Coulanges en La Cité Antique cuando decía “La patria de cada hombre es la parte de suelo que su religión doméstica o nacional había santificado, la tierra donde reposaban los huesos de sus antepasados y que estaba ocupada por las ánimas. La patria chica es el recinto familiar, con su tumba y su hogar”; también estos hombres y mujeres en su pobreza recordaban a Antón Chejov quien acostumbraba decir que el universo comienza por la aldea.

El cuadro revolucionario tiene que estar consciente de la urgente necesidad de:

- (a) la construcción histórica del conocimiento;
- (b) la construcción colectiva del conocimiento;
- (c) la construcción plural del conocimiento; y
- (d) la aplicación en colectivo de las acciones prácticas para la solución de las necesidades reales y sentidas.

III.- Plan de Formación de Cuadros en Comunidades Afrodescendientes.

1.- La Red de Organizaciones Afrodescendientes (ROA) tiene que cumplir tres grandes tareas:

- Organización
- Formación; y
- Acción política (Movilización)

2.- La Organización debe estar dirigida hacia el reforzamiento del Movimiento Social (“Los afrodescendientes”), a la consolidación de su estructura (La Red) y hacia la incorporación a las instancias del poder popular (las mesas técnicas, las misiones, los consejos comunales). Por otra parte, la organización permite consolidar una red interinstitucional con organismos e instituciones de los diversos poderes de dirección (Gobierno Central, Gobierno Estatal, Gobierno Municipal).

La metódica organizacional presenta dos dimensiones especiales en cuento a la población afrodescendientes:

- la distribución nacional de afrodescendientes en los grandes y medianos centros urbanos; y
- la presencia de comunidades afrodescendientes de tipo semi-urbano, intermedias y rurales.

Proponemos que el proceso organizacional se realiza en comunidades mayoritariamente de población afrodescendientes ubicadas en:

- Costa de Vargas
- Costa de Aragua
- Costa de Carabobo
- Estado Bolívar (El Callao)
- Estado Falcón (la Sierra)
- Estado Miranda (Barlovento)
- Estado Sucre (Región de Paria)
- Estado Yaracuy (Municipio Veroes)
- Estado Zulia (Bobures y Gilbrartar)

El levantamiento de información debe partir de la caracterización de la población y su relación con el espacio:

Estado poblados	Municipio	Parroquia	Centros
--------------------	-----------	-----------	---------

Es indispensable el mapeado de la Comunidad y la determinación de la actividad económica; recordemos lo útil que fue esta información en el caso de Osma.

La fuente que podemos utilizar y que algunos hemos utilizado son: a) La insuficiente información del Instituto Nacional de Estadísticas (INE); b) El Consejo Nacional Electoral (fuente que nos ha permitido observar la movilización del elector en los procesos electorales y obtener los avances, estancamientos y retrocesos a nivel de los poblados) y c) La información obtenida en la Red y en los Consejos Comunales. Existe un dato preocupante: la falta de información estadística a nivel de las Alcaldías.

En conclusión: El proceso de organización unido al de formación de cuadros nos permite caracterizar los rasgos, los componentes de nuestras comunidades y en casos, de la región en su conjunto. Creo que pensar y tomar decisiones (lo que ha sucedido) sin partir de la realidad objetiva es continuar en el método subjetivo del pensamiento y desembocar en el inmediateísmo, en el practicismo. Si cometemos errores en el método del pensamiento y en consecuencia erramos en la forma organizativa, será imposible encontrar tendencias fundamentales en el desarrollo del proceso revolucionario.

3.- La formación de cuadros permite no solo la comprensión sino el instrumental para la incorporación a la política de manera consciente, permite desarrollar métodos de estudios de la realidad y de transmisión de esos conocimientos, permite la construcción de metódicas de enseñanza para comprender en colectivo que:

- Ningún hecho social representa la totalidad de una situación. Se trata de

una totalidad que abarca las relaciones sociales, la cultura, la organización política, hasta los componentes micro psico-sociales.

- Los fenómenos sociales tienen una dimensión histórica.
- Una tercera dimensión la constituye el hecho de que toda realidad es dialéctica por cuanto se trata de actores en interacción. La formación de cuadros tomará en consideración los principios caracterizadores del ser humano como:
 - Seres de relaciones;
 - Seres hacedores de culturas; y
 - Seres históricos

Los elementos mencionados anteriormente que podemos llamarlos principios (la totalidad de la realidad, la historicidad y su carácter dialéctico) determina en parte lo que será el PLAN DE FORMACION DE CUADROS.

Los estudios realizados por la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), y por Blas Regnault del IIES-UCAB sobre la población afrodescendientes en Venezuela, caracterizan a esta población de acuerdo a tres criterios:

- (1) Criterio fenotípico: alta presencia de población con rasgos “negroides”;
- (2) Criterios históricos: antiguos enclaves negros; y
- (3) Criterio cultural: sobrevivencia de tradiciones musicales de ancestría africana. Nosotros agregamos variaciones del lenguaje, modismos, el mundo mítico y la gastronomía.

La formación de cuadros en comunidades afrodescendientes se inició en la década del 70 del siglo XX con dos componentes fundamentales:

- a) la tradición histórica y los elementos culturales caracterizadores; y
- b) la formación de cuadros para la investigación de las comunidades: este segundo aspecto evolucionó –utilizando la Investiga-

ción Militante y la Educación Popular – hacia el aspecto político: el reforzamiento de activistas en la búsqueda por construir el Poder Popular.

En esta fase y solo como ejemplo debemos recordar la constitución del Grupo de Danzas, el Teatro Negro y las movilizaciones en defensa de la Laguna de Tacarigua y por conquistar un espacio en la Educación Superior, la cual culminó con la creación del Instituto Universitario de Tecnología. Todas estas acciones fueron realizadas en la Región de Barlovento.

Esta etapa se extiende hasta el año 2003 cuando, producto de la acción contra-revolucionaria había sido depuesto primariamente el Presidente Chávez y posteriormente después del triunfo popular el trece de abril, se produce el sabotaje petrolero, las guarimbas y la presencia paramilitar en el país.

El Plan de Formación iniciado y puesto en práctica tímidamente en San José de Barlovento (Centros de Estudios Integrales de Barlovento) y en Farriar (Municipio Veroes en el Estado Yaracuy) en el Centro Cultural “Andresote” comprendía:

- 1.- Historia de los esclavos y sus descendientes en Venezuela.
- 2.- Estudio de la localidad.
- 3.- Metodología de Educación Popular.
- 4.- El Proyecto de la Revolución Bolivariana.

En los actuales momentos se perfecciona el plan de la siguiente manera:

- 1.- Formación Ideológica (Capitalismo y Socialismo). EL socialismo en las comunidades ancestrales. El cumbe. El Proyecto Nacional.
- 2.- Formación científico-técnica. Producción de alimentos y manejo de las teorías de información.
- 3.- Conocimiento de la geografía regional y local.
- 4.- Educación Popular para reforzar el Poder Popular y para redimensionar las Misiones.

- 5.- Formación Militar.
- 6.- Formación en Primeros Auxilios.
- 7.- Conservación de alimentos (Momentos de contingencia)

El plan de formación presenta sus variantes regionales e incorpora nuevas temáticas de acuerdo a la estructura de la Red (Cumbe de Mujeres Afrodescendientes, Red Juvenil, etc.)

Selección del Grupo y Metodica de Trabajo

Por lo regular los primeros participantes de los cursos, y talleres son seleccionados al interior de lo que denominamos comunidades estratégicas (CE). Comunidades estratégicas por cuanto tiene la posibilidad de efectuar un proceso multiplicador en otras comunidades. Este es un concepto en veces subjetivo por cuanto esa comunidad presenta realidades específicas que tienen que ser tratadas como tales. Existen indicadores para determinar una Comunidad Estratégicas (CE):

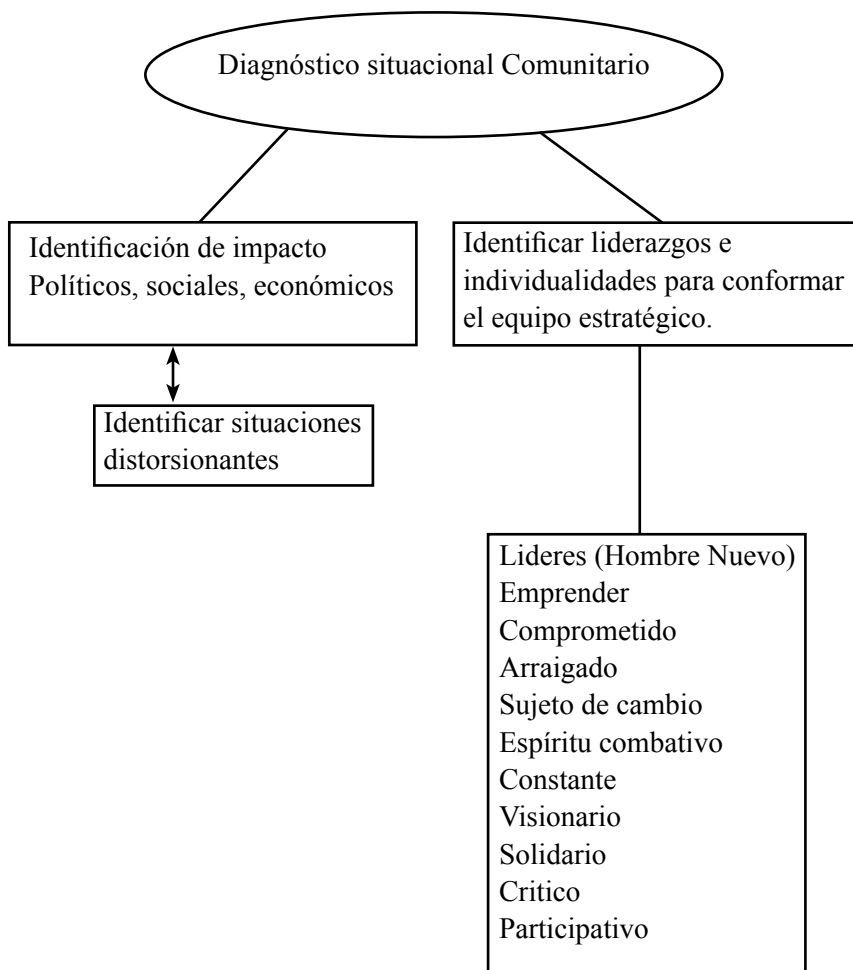
- 1.- Accesibilidad física
- 2.- Concentración de Población.
- 3.-Receptividad de la comunidad (grado de desconfianza, apertura, posibilidad real de trabajo).
- 4.- Homogeneidad relativa desde el punto de vista cultural étnico.
- 5.- Experiencia de lucha de la comunidad.
- 6.- Posibilidad de irradiar la acción hacia otras comunidades.
- 7.- Relación de la Comunidad con otras organizaciones sociales.
- 8.- Grado de conflictividad interna.

En la comunidad estratégica surgen los primeros cuadros para conformar los Círculos de Investigación (CI), los cuales se multiplicarán en otras comunidades.

El taller o curso se inicia con un diagnóstico intra-grupo y posteriormente se pasa al Plan de Capacitación. El diagnóstico intra-grupo permite perfeccionar el Plan de Capacitación.

Entre los resultados esperados de los cuadros en formación se encuentran:

- (1) La superación del nivel de conciencia ingenua al nivel de conciencia crítica; y
- (2) La elaboración del diagnóstico situacional comunitario.



IV.- Elementos para la conformación de un Plan de Formación de Cuadros Políticos.

En Sociedades Americanas, publicada en Arequipa(1828) y en Lima (1842), el maestro Simón Rodríguez expresa que “La América Española es original y ORIGINALES han de ser sus instituciones y su gobierno y ORIGINALES sus medios de fundar unos y otros. O Inventamos o Erramos!. José Martí escribía en enero de 1891 en Nuestra América: “Eramos una máscara, con los calzones de Inglaterra, el chaleco parisiense, el chaquetón de Norteamérica y la montera de España”. Para Martí nos olvidamos muy pronto que “El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!” y más tarde expresará “Injértese en nuestras Repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas”. Mariátegui por su parte proclama que nuestro socialismo nunca podrá ser copia o calco, sino creación heroica por quienes habitamos en estas tierras.

El proponer e implementar políticas públicas, la organización social y partidista y los programas de formación, deben partir de la idea de que Venezuela no es un país homogéneo, que existen diversas formas de manifestarse la vida y las relaciones sociales. El proceso de concentración poblacional en el eje centro-norte costero, el proceso de urbanización y de migraciones internas, producen formas distintas de apropiación de bienes materiales, de ejercicio del empleo, de la ocupación y de segmentación de la fuerza de trabajo. Esta diferenciación impacta y condiciona el mundo de las necesidades. La comprensión de una comunidad se expresará en la contrastación que se produce entre las posibilidades materiales que tienen los núcleos familiares y el conjunto de opciones que ofrece la localidad donde se habita. El ser humano constituye una unidad producto de su ser psíquico y su ser histórico-social y en estos dos niveles encontraremos la capacidad de creación de lo que Cornelius Castoriadis denomina Imagen o Imaginario. Los grupos sociales se constituyen y refuerzan en la medida que van creando Significaciones Imaginarias. Es por todo esto que en el territorio, la ciudad, el lugar, no se pueden expresar explicaciones simplistas, lineales.

Explicar al sujeto o el accionar de los pequeños grupos parte del conocimiento de lo que él o ellos heredan de lo viviente y de inmediato explicar la relación con el aspecto social (la política) que le ofrece. Como expresa Fabio Giraldo Isaza en la *Metamorfosis del Capitalismo*: “...¿cómo nos constituímos en humanos? ¿cómo responder a esta pregunta a través de nuestras preocupaciones básicas?: habitat, lugar, vivienda, ciudad, territorio; ¿cuándo emerge el ser humano, que ocurre con el lugar, con el territorio?. Territorio no sólo pensado como localización geográfica o extensión, sino como creación de una multidimensionalidad natural y social ordenada y simultáneamente propia de cada sociedad, de cada lugar; la sociedad no puede existir sin este auto-despliegue, el cual en teoría corresponde a lo histórico social”.

La teoría, el sustento ideológico, las formas organizativas, el relacionamiento, la formación de cuadros políticos, tendrán que ser resultado de una realidad altamente contradictoria como la nuestra. Tienen que surgir del relacionamiento que en esta realidad proteica se sucede a diario entre la teoría y la práctica. Desde el lugar en el cual conocemos surgirán los problemas; del cómo conocemos y para qué ese conocimiento, surgirán las respuestas y las soluciones. Las vivencias como datos pueden servir cuando falta información y esta información es posible encontrarla allí, donde menos se espera, si se tienen ojos para ver.

Un Plan de Formación de Cuadros comprende los elementos siguientes:

- (A) el ámbito de acción del programa y el sistema de selección;
- (B) la tipología o modalidades del programa;
- (C) las metodicas de trabajo; el relacionamiento teoría-práctica;
- (D) el proceso organizativo; y
- (E) los contenidos del Plan de Formación

(A) Cobertura de acción del Programa y sistema de selección.

La población a la cual va dirigido un plan, en nuestro caso el ámbito donde se va a activar o materializar un Plan de Formación de Cuadros, se encuentra segmentado, estratificado en actores que formando parte de un mismo

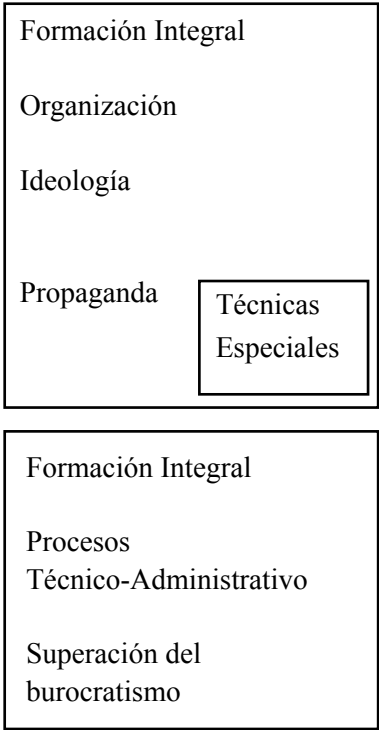
proceso, ocupan lugares diferentes en la organización. Un Programa de Formación será diferente en el tratamiento de los componentes conceptuales para un militante de base y para aquel que ocupa un lugar en la estructura tecno-burocrática. Eso sí, tendrán niveles de formación similares en lo referente a la ideología socialista y al Proyecto Nacional Revolucionario. La segmentación o estratificación en nuestro caso, se encuentra referida a: militantes de base, integrantes de las direcciones locales y regionales, activistas (dirigentes naturales) en barriadas, áreas rurales e intermedias y aquellos que conforman la estructura tecno-burocrática. El ámbito de acción del Programa de Formación de Cuadros comprende:

1.- Militantes de Base

2.- Direcciones locales y regionales

3.- Activistas en barrios,
poblaciones rurales

4.- Estructura Técnico-burocrática



(B) Tipologías o modalidades del Programa.

Por lo regular, las actividades de formación de organizaciones diversas, incluídas las de carácter político-militantes, se desarrollan en programas de difusión no estructurados y los cuáles se realizan durante todo el año. A su lado se encuentra la formación con un carácter de rígida disciplina que se realiza en instituciones o en instancias estructuradas y conformadas para esa finalidad; estas actividades son de carácter sistemáticas y obedecen a un programa específico, organizado en tablas de contenido, asignaturas teóricas y teórico-prácticas. Los Programas de Formación de Cuadros son de dos tipos:

(a)- De carácter semiformal e informal

- Actividades de información
y Difusión
- Actividades de propaganda
(Publicaciones)

Conferencias

Talleres

Cine-club

(b)- De carácter Formal

- Escuela de Cuadros

(C) Metodías de trabajo. Relacionamiento Teoría-Práctica.

¿Quién puede conducir un proceso, una situación?. Es evidente que se encontrará en mejores condiciones para comprenderlo y conducirlo, aquel militante que tenga conocimientos sobre los problemas que caracterizan a esa situación, quien ha estudiado el problema y sus antecedentes, quiénes en consecuencia captan la esencia de los mismos. Ese proceso desarrollado en profundidad por los actores de una Escuela de Cuadros y por una dirigencia lúcida y orgánica, conduce a definir los contenidos y procedi-

mientos de una nueva ciencia de la democracia participativa. Un programa de formación de cuadros revolucionarios, a la vez que se expresa en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética, y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida en la misma medida que constituye un método.

En los comentarios que realiza Orlando Fals Borda a la publicación de un conjunto de escritos de Antonio Gramsci con el título de Los intelectuales y la organización de la cultura, expresa Fals Borda: “De Gramsci tomamos, entre otros elementos, su categoría de intelectual orgánico, por la cual aprendimos a reinterpretar la teoría leninista de la vanguardia. Comprendimos que para que los agentes externos se incorporasen en una vanguardia orgánica deberían establecer con el pueblo una relación horizontal –una relación verdaderamente dialógica sin presunción de tener una conciencia avanzada- involucrase en las luchas populares y estar dispuestos a modificar las propias concepciones ideológicas mediante una interacción con esas luchas...(y) rendir cuentas a los grupos de base en formas genuinamente democráticas y participativas”.

Los cursos de formación para cuadros políticos al igual que los cursos dirigidos a quiénes aspiren a asumir la Investigación Militante como práctica para el conocimiento de la realidad, se basan en el contraste permanente entre el conjunto de saberes y conocimientos (Plano Teórico), la confrontación en el discurso expositivo entre esa concepción teórica y la descripción de la realidad pensada (Plano de Contraste) y la puesta en práctica de esos conocimientos en la realidad concreta, la cual como sabemos, es producto de múltiples determinaciones. Esta fase se conoce como Plano Empírico Operativo. La metodología que fundamenta el trabajo docente en las Escuelas de Cuadros se estructura de acuerdo a los siguientes planos de formación:

Plano Teórico (Conjunto de saberes y conocimientos)

Conceptual (PTC)



Plano de

Contraste (PC) (Confrontación teoría y realidad)

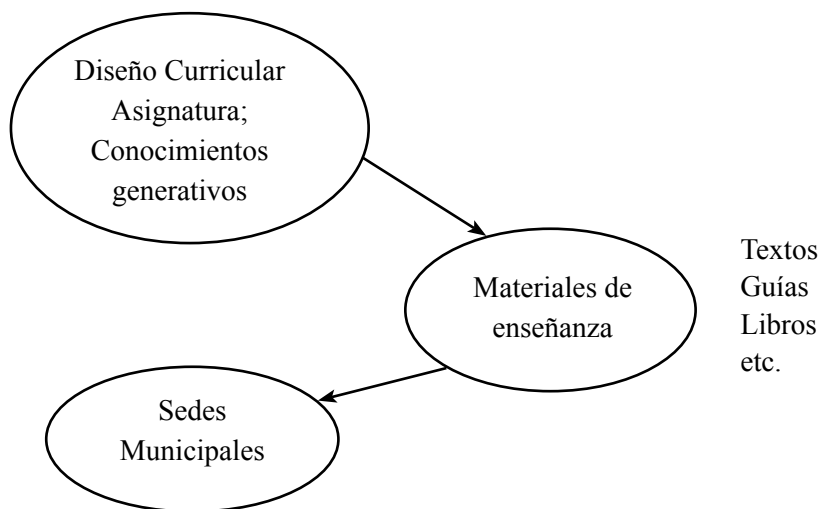


Plan empírico Operativo (PE)

Estudiaremos el Contraste con realidades concretas, la funcionalidad de las políticas públicas; su verdadero alcance; el problema del clientelismo; la ineficacia y el burocratismo; la corrupción. La presencia y el dominio de las viejas costumbres.

(D) Proceso organizativo.

El proceso organizativo comprende el diseño curricular, las metodicas de enseñanza, los materiales instruccionales y la infraestructura. Se determinan los módulos o asignaturas; en ellos, los contenidos y el número de horas para la actividad instruccional; la modalidad de enseñanza (clases teóricas, teórico-prácticas, talleres, seminarios). Es fundamental elaborar un paquete instruccional que contenga la guía de estudio, las lecturas y el control de las mismas. Por el avance tecnológico puede ser sustituido el paquete físico escrito por un componente digitalizado. Se deben constituir sedes de las Escuelas de Cuadros: una Nacional y otras en cada Municipio dotadas con materiales instruccionales (bibliotecas, videotecas, etc). Esto es lo ideal. Sin embargo, una Escuela de Cuadros puede funcionar en cualquier sitio si lo dominante es la voluntad y la creencia en el principio de que una buena formación es indispensable.



(F) Contenidos del Plan de Formación.

La derivación de contenidos para la elaboración de un plan sistemático de estudios presenta diversas fuentes. En nuestro caso podemos señalar cuatro que consideramos dominantes y determinantes:

- (1) El espacio y la historia. La conformación de la hegemonía.
- (2) Las fuentes primarias de elaboración teórica sustentadas en el pensamiento de Rodríguez y Bolívar; su continuidad en América Latina a través de Martí, Mariátegui y otros; su encuentro con el pensamiento socialista, utópico en un primer momento y científico posteriormente. El largo recorrido latinoamericano y caribeño y su producción teórico-práctica a partir del momento de Independencia o Muerte hasta la fase actual de la Insurgencia de la América Marginada y entre esos dos momentos, el naciente Imperialismo y los inicios de la Segunda Independencia.
- (3) Fuente de derivación de contenidos lo constituye también la metódica de análisis (de un hecho o de un pensador) determinando la situación internacional en la cual se produjo el objeto

de estudio; el contexto particular de la misma situación y por último la historia intelectual del proceso o del personaje.

- (4) Elemento generador de contenidos lo constituye las fases por las cuáles ha transitado la Revolución Bolivariana: Proyecto Democrático Nacional, Proyecto Democrático Social y Proyecto Estratégico Socialista. En su abordaje es procedente caracterizar las etapas de (a) defensiva estratégica; (b) equilibrio estratégico; y (c) ofensiva estratégica.

Para la discusión me permito proponer los siguientes módulos o asignaturas de estudio :

- * Economía Política: Funcionamiento del sistema capitalista y del proyecto socialista. Mapa de contradicciones.
- * Historia Social: América Latina. Venezuela. El mundo globalizado.
- * Filosofía: El pensamiento liberador. El pensamiento bolivariano. El pensamiento socialista en Venezuela y América Latina.
- * Investigación Militante: cómo estudiar la realidad para transformarla.
- * El Proyecto Nacional Bolivariano: contenidos a corto, mediano y largo plazo. Análisis de coyuntura y de estructura. Táctica y Estrategia. El petróleo como eje articulador.
- * El Partido: líneas de pensamiento. Estructura organizativa. El liderazgo.

Le corresponde a las direcciones políticas y al cuerpo de instructores seleccionados, la elaboración de las tablas de contenido de cada módulo y la estrategia didáctica o el modo de transmisión de los conocimientos. Me permito señalar que una metodología que se corresponde con este tipo de práctica de enseñanza es aquella que logra combinar sabiamen-

te el Proceso de Producción de Conocimientos (PPC) con el Proceso de Transmisión de Conocimientos (PTC). La justificación de esta propuesta la encontramos en la forma del cómo se resuelven los problemas en una actividad de formación, entre la relación entre el pensar y el ser, la formación y reducción del conocimiento, la relación entre el pensar y el actuar, el problema de la relación entre forma y contenido.

En este sentido la revisión de los trabajos de Orlando Fals Borda (El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis), de Antonio Gramsci (La formación de los intelectuales), de Mao TseTung (Acerca de la Práctica) y de Ernest Mandel (La formación del pensamiento económico en Marx) permiten proponer como elemento fundante de reflexión para la relación en el plano didáctico de la relación entre el Modo de Producción de Conocimientos y el Modo de Transmisión de Conocimientos, la siguiente metódica:

- (1) El problema de la relación entre el pensar y el ser (la sensación y lo físico) se resuelve en la observación de lo material que es externo a nosotros e independiente de nuestra conciencia;
- (2) El problema de la formación y reducción del conocimiento no se resuelve diferenciando los fenómenos de la cosa-en-sí, sino planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce;
- (3) El problema de la relación entre el pensar y el actuar se resuelve reconociendo una actividad real de las cosas a la cual sólo se deviene por la práctica. Allí se demuestra la verdad objetiva que es la materia en movimiento; y
- (4) El problema de la relación entre forma y contenido se resuelve planteando la posibilidad de superar su indiferencia por la práctica y no sólo por el comportamiento intuitivo a contemplativo.

Bibliografía

Baltodano, Mónica “Nicaragua: Experiencias prácticas de formación de cuadros”www.rebelion. Org.

Bigott, Luis Antonio.- Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina. Fondo Editorial Trópicos. Caracas, 1992.

Bigott, Luis Antonio.- Redes Socioculturales: Investigación y Participación Comunitaria. Parlamento Andino. Caracas, 2003.

Bigott, Luis Antonio.- Educación Popular y Revolución Bolivariana. En Prensa. Caracas, 2009.

Castoriadis, Cornelius.- L’institution imaginaire de la société. Edit. Senil. París, 1975.

Elisalde, Roberto (y) Miriam Ampudia (Compiladores). Movimientos Sociales y Educación. Editorial Buenoslibros. Buenos Aires, 2008.

Fals Borda, Orlando.- El problema de cómo estudiar la realidad para transformarla por la praxis. 6ª. Edición. Tercer Mundo Editores. Bogotá, 1988.

Fernández, Retamar Roberto.- “Prologo”; en Guevara: Obra Revolucionaria. Edit.2da. México, 1968.

Fernández Retamar, Roberto.- Pensamiento de Nuestra América. Clacso. Buenos Aires, 2006.

Habermans, J.- Conocimiento e Interés. Editorial Taurus. Madrid, 1982.

Giraldo, Fabio (Compilador).- Ciudad y Complejidad. Fundación para la Investigación y la Cultura. Cali, 2006.

Grimson, Alejandro (y) Sebastián Pereyra (Compiladores). – Conflictos Globales, voces locales. Editorial Prometeo. Buenos Aires, 2008.

Guevara, Ernesto.- “El cuadro, columna vertebral de la Revolución”; en Obras Escogidas. Vol. II. Casa de las Américas. La Habana, 1976.

Guevara, Ernesto.- "¿Qué debe ser un joven comunista"?; en Obras Escogidas. Vol. II. Casa de las Américas. La Habana, 1976

Guevara, Ernesto.- "El Socialismo y el Hombre en Cuba"; en Obras Escogidas. Vol. II. Casa de las Américas. La Habana, 1976.

Houtart, Franyois.- "La formación de cuadros". www.ecaminos.cu

Lenin, V.I.- La formación de los cuadros. Edit. Progreso. Moscú, 1977.

Lowy, Michael.- El Pensamiento del Che Guevara. Siglo XXI. Editores. México, 1971.

Luhmann, Niklas.- Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia. Editorial Trotta. Madrid, 1988.

Mao Tsetung.- Textos escogidos. Edic. de Lenguas Extranjeras. Pekín, 1976.

Mao Tsetung.- Acerca de la Práctica. Edic. de Lenguas Extranjeras. Pekín, 1976.

Martí, José.- "Nuestra América"; en Obras Completas. Tomo III. Lithotipográfica C.A. Caracas, 1964.

Morín, Edgard.- Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. Barcelona, 1984.

Prigogine, Ilya.- El fin de las certidumbres. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile, 1997.

República de Cuba.- Curso de las Escuelas Municipales del Partido. Escuela Superior del PCC "Nico López" La Habana, 1993.

Rodríguez, Simón.- Obras Completas. Universidad Simón Rodríguez. Caracas, 1975.

Tapia Montaner, Ernesto.- "Capacitación Política y Formación de Cuadros"; en Nueva Sociedad (74). Sept.-Oct, 1984. Caracas pp. 35-42.

Varsavsky, Oscar.- Proyectos Nacionales. Ediciones Periferia. Buenos Aires, 1964.

Wagnsberg, Jorge.- Si la naturaleza es la respuesta: ¿cuál es la pregunta?. Tusquets Editores. Barcelona, 2002.

(*) Propuesta elaborada por petición de diputados del PSUV por el Estado Miranda. Caracas, 8 de agosto de 2009.

Fondo Editorial IPASME

Presidente

José Gregorio Linares

Asesores

Alí Ramón Rojas Olaya y Ángel González

Planificador Jefe

Gisela Belmonte Marín

Coordinador de Asuntos Literarios

Sady Silva Yape

Coordinadora de Investigación

Nelly Montero Fránquiz

Producción

Luis Durán y María Carolina Varela

Administración

Tibisay Rondón y Juan Carlos González Kari

Relaciones Institucionales

Liliana Rivero

Asesoría de Informática

Yuley Castillo

Asistencia a la Presidencia

Enricelis Guerra

Eventos

Saudith Felibertt

Relaciones Comunitarias

Tania Cañas

Personal de Apoyo Logístico

Alexis Cárcamo, Eduardo Ariza, Enderber Hernández,

Jazmín Santamaría, Mervin Duarte, Odalys Marcano,

Ronald Carmona, Víctor Manuel Guerra y Yesenia Moreno

Secretaria

Gladys Basalo

Hacia una pedagogía de la desneocolonización

Luis Antonio Bigott

Tomando como punto de partida el hecho de que la educación tiene, por lo menos, dos objetivos encontrados: por una parte, contribuir con la liberación y emancipación de cada sujeto y la sociedad en general; por otro, fortalecer las estructuras de dominación imperantes en la mayoría de los países del mundo; la Junta Administradora del Ipasme, a través de su fondo editorial, coloca este libro del educador venezolano Luis Antonio Bigott, en las conciencias de docentes y estudiantes con varias ideas. Una, trabajar en las aulas de una manera políticamente comprometida con los procesos de cambios que viven actualmente nuestros países. Dos, practicar la "pedagogía del oprimido" en vez de la pedagogía del opresor. Tres, asumir una pedagogía de la desneocolonización que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar sino que, situada en una praxis fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que se había congelado en nosotros, se había fetichizado. Este modelo individualista es sólo parte del proceso de colonización cultural, como secuela, como emanación, como cantera del colonización económico. Luis Antonio Bigott nos invita a participar en el proceso que debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible, la pedagogía del amor, de la ternura, de la esperanza, es decir, la del viaje "hacia una pedagogía de la desneocolonización".

Fondo Editorial Ipasme

