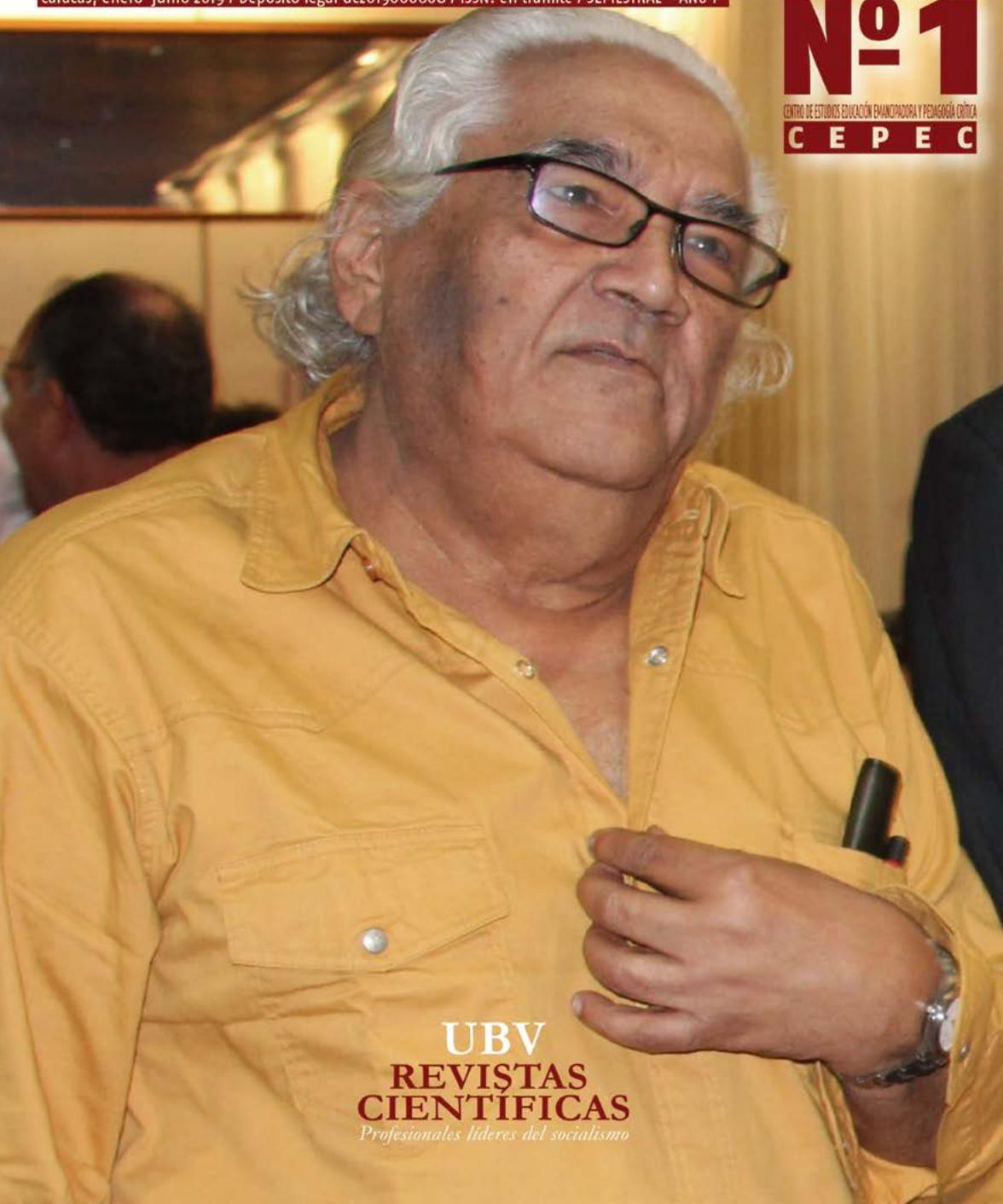


Educación EMANCIPADORA

Caracas, enero-junio 2019 / Depósito legal dc2019000608 / ISSN: en trámite / SEMESTRAL - AÑO 1

Nº 1

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PENSAMIENTO CRÍTICA
C E P E C



UBV
REVISTAS
CIENTÍFICAS
Profesionales líderes del socialismo

CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN EMANCIPADORA
Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Educación Emancipadora

REVISTAS CIENTÍFICAS

Revista semestral

No 01 | Año 1 | Caracas | enero-junio | 2019

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

C E P E C

Educación Emancipadora

REVISTAS CIENTÍFICAS

UBV



UBV

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

C E P E C

Educación Emancipadora

REVISTAS CIENTÍFICAS

No 01 | Año 1 | Caracas | enero-junio | 2019
CARACAS, DISTRITO CAPITAL, VENEZUELA

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Lezy Vargas

Msc. Luis Mezones

Msc. Christianne Ferrer Dupuy

Msc. Eliomar Marín

Msc. María Josefa Gutiérrez

Dra. Yolanda Escorcha

La periodicidad es semestral.

Toda correspondencia debe ser enviada a:

Centro de Estudios de Educación Emancipadora

y Pedagogía Crítica. Piso 3, Anexo B

Universidad Bolivariana de Venezuela

cepec201804@gmail.com

Teléfono: (212) 6063038

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

NICOLÁS MADURO MOROS

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

DELCY ELOÍNA RODRÍGUEZ

Vicepresidenta Ejecutiva

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

HUGBEL ROA

Ministro

ANDRÉS ELOY RUIZ ADRIÁN

Viceministro para la Educación y Gestión Universitaria

YASNEDI LORENA GUARNIERI

Viceministra para el Vivir Bien Estudiantil y la Comunidad del Conocimiento

LOURDES JOSEFINA ACUÑA GONZÁLEZ

Viceministra para la Investigación y la Aplicación del Conocimiento

ANTHONI CAMILO TORRES MARTÍNEZ

Viceministro para el Desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

UBV

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

CÉSAR TRÓMPIZ

Rector

KATIA BRICEÑO

Vicerrectora

ALIFRANK LAGUNA

Vicerrector Territorial

ORLANDO ALCÁNTARA

Secretario General

UBV

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes
Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios en Educación Emancipadora
y Pedagogía Crítica

Educación Emancipadora

Revista Científica

No 01 | Año 1 | Caracas | enero-junio | 2019

EDICIÓN Y CORRECCIONES

Lezy Vargas

Luis Mezones

DIRECCIÓN EDITORIAL

Ramón Medero

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Jair Pacheco

Edgar Sayago

ISSN **EN TRÁMITE**

DEPÓSITO LEGAL: DC2019000608

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Av. Leonardo Da Vinci con calle Edison, Los Chaguaramos

Edificio Universidad Bolivariana de Venezuela, anexo B, Sótano.

Telf. (0212) 606.36.16/36.14 / 30.37

editorialubv@ubv.edu.ve

www.ubv.edu.ve

RIF G-20003773-3

República Bolivariana de Venezuela

CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

C E P E C

CONTENIDO

EDITORIAL

DEBATES ONTOEPISTEMOLÓGICOS

EDUCACIÓN INTEGRAL COMUNITARIA Y AFROEPISTEMOLOGÍA: UN ESTUDIO CON LA RED DE ORGANIZACIONES AFROVENEZOLANAS (ROA) EN CUYAGUA, VENEZUELA

Alberto Preciado

EL PENSAMIENTO JURRIPAKO O MAJÍNKANALI Y LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EL CASO DE LOS NUMERALES)

Omar González Ñañez

ARTÍCULOS DESTACADOS

DESCOLONIZANDO LA ENSEÑANZA, APORTES DE LOS PRINCIPIOS ANCESTRALES INDÍGENAS (CASO PUEBLO KARIÑA, VENEZUELA)

Nelson S. Herrera Blanco

LOS SABERES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS COMO HERRAMIENTA DE UNA PEDAGOGÍA NUESTROVENEZOLANA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA EXPERIENCIA DESDE EL NÚCLEO ACADÉMICO PEDAGOGÍA SOCIAL Y PODER POPULAR, Y LA UNIDAD BÁSICA INTEGRADORA PROYECTO

Ginette Martínez

EDUCACIÓN: IDENTIDAD Y ESPACIO GEOGRÁFICO

María Josefa Gutiérrez y Henry Lazarde

LA SENDA AGROECOLÓGICA... NUESTRA MANERA DE ANDAR EN EL PROYECTO ACADÉMICO COMUNITARIO

Lilia Ana Márquez Ugueto

LA EDUCACIÓN VENEZOLANA Y SU CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO EPISTÉMICO SOBERANO E INDEPENDIENTE EN EL MARCO DE REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

Aquiles José Medina Marín

EL GESTOR SOCIAL LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL TRABAJO COMUNITARIO

Milver José Colmenarez Linares

LA NUEVA MIRADA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA HACIA EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS SOCIOPRODUCTIVOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD SOCIALISTA

Sugey Milagros Cordero Ramos

RESUMENES DE PROYECTOS

PRODUCCIÓN SOBERANA Y FORMACION PERMANENTE DESDE EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Jonathan Olascuaga, Yelitza Navarro, Dílida Luengo.

SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA ECOESCUELA AÑÚ JAAPUCHI UCHIWI DE CAPITAN CHICO

Yudrys Herrera, Floranyely Alvarado, Dílida Luengo, Jonathan Olascuaga

RESEÑAS

JORNADA REGIONAL DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA CEPEC EJE CACIQUE GUAICAIPURO. APROXIMACIONES A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL EMANCIPADOR DEL 20 AL 24 DE MARZO DE 2018

Alberto Serna, Anabel Villarroel, Lezy Vargas, Yeimmy Torres, Aracelis Hernández Lidubina Daboin, Sandra Figueroa, Leida Guanchez

JORNADA REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL CENTRO DE ESTUDIOS CEPEC EJE GEOPOLÍTICO GUERRILLERO MAISANTA: BARINAS Y PORTUGUESA. EDUCACIÓN PARA LA VIDA. DEL 10 AL 12 DE ABRIL DE 2018

Yolanda Escorcha, Valentín Amaro, Karla Becerra, Milver Colmenarez, José Jiménez, Dagny Urbina, Regina Beuses, Massiel Poleo

JORNADA REGIONAL DE SOCIALIZACIÓN CEPEC PARA INVESTIGADORES. PERÍODO 2018 EJE GEOPOLÍTICO REGIONAL GENERAL JOSÉ FÉLIX RIBAS DEL 11 AL 13 DE ABRIL DE 2018

Yaneth Abreu, Sughey Cordero, Romina Hortegano. Fanny Díaz, Belen Tovar.

EN EL MARCO DEL I CONGRESO DE INVESTIGACIÓN MILITANTE -UBV PARTICIPACIÓN DEL CEPEC: ÁREA TEMÁTICA. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. MIRADAS NUESTRAMERICANAS DEL 28 AL 30 DE NOVIEMBRE 2017

Alberto Serna

RESEÑA DEL LIBRO: EL EDUCADOR NEOCOLONIZADO DE LUIS ANTONIO BIGOTT

María Josefa Gutiérrez

Educación Emancipadora

EDITORIAL

La revista Educación emancipadora se constituye en medio para la divulgación de los resultados de la producción intelectual derivada del quehacer pedagógico, investigativo en el Área Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica de la UBV. Por lo tanto, reconoce la producción intelectual de los investigadores(as) a lo largo y ancho de todo nuestro territorio, y tiene fronteras abiertas para aquellos investigadores(as) en América Latina, El Caribe y el mundo, cuyo interés investigativo y divulgativo valora la pluralidad y multipluralidad de las epistemologías educativas nuestras y otras en el marco de la praxis pedagógica revolucionaria.

La revista contiene cuatro (4) secciones para contribuir a la divulgación y difusión tanto de la producción intelectual del Área Académica Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica y sus perspectivas para la educación necesaria del siglo XXI, como de los resultados de nuestros proyectos y jornadas de socialización. Esto se desarrolla a partir del debate ontoepistemológico, la socialización del conocimiento, y desde la sistematización de nuestras prácticas. Las características genéricas de cada una de estas cuatro (4) secciones, para todos los números de la revista, se explican a continuación, para luego hacer la caracterización del contenido de cada una en este primer número.

La sección DEBATES ONTOEPISTEMOLÓGICOS incluye artículos cuyo contenido ha sido elaborado por autores invitados: extranjeros o venezolanos de otras instituciones y también de la UBV, los cuales son propuestos por el comité editorial nacional del CEPEC.

ARTÍCULOS DESTACADOS, es una sección que contiene textos vinculados a investigaciones elaboradas por profesores(as), investigadores(as) o por estudiantes adscritos(as) al Cepec, propuestos por el comité editorial de cada eje geopolítico regional.

La sección RESÚMENES DE PROYECTOS culminados en el periodo: son textos básicamente descriptivos e informativos sobre resultados de proyectos Individuales, colectivos, regionales, nacionales.

RESEÑAS es una sección con textos básicamente descriptivos e informativos sobre libros, páginas, eventos, entrevistas, jornadas regionales de: socialización PIDA, ascensos, socialización de proyectos y sus resultados, logros de adscritos(as) individuales y colectivos.

En este primer número, el debate ontoepistemológico se nutre de artículos elaborados por dos antropólogos, uno de Venezuela y otro de Colombia, quienes presentan resultados de sus investigaciones en referencia a la afroepistemología y a la epistemología indígena en su relación con lo educativo.

En la sección de artículos destacados, presentamos producción investigativa de profesores y profesoras de la Universidad Bolivariana de Venezuela provenientes de las distintas regiones que conforman la estructura territorial ubevista, en esta oportunidad de los ejes Guaicaipuro (Distrito Capital, Miranda, Vargas), José Félix Ribas (Aragua, Carabobo, Cojedes, Guárico), Guerrillero Maisanta (Barinas, Portuguesa), Kerepacupai Vená (Bolívar) y Gran Mariscal Sucre (Sucre y Nueva Esparta). Estos trabajos vinculan con lo educativo, principios de lo ancestral, lo identitario, el espacio geográfico, lo epistémico en el sujeto soberano e independiente, sin dejar de incorporar en lo comunitario y socioproductivo otras formas de andar en el Proyecto Académico Comunitario, como la senda agroecológica.

En los resúmenes de proyecto, emerge a partir de lo socioproductivo, el énfasis en la producción soberana y la formación permanente, además de la caracterización de un proyecto que incorporó lo tecnológico con lo educativo ambiental en una escuela Año.

La última sección de este número presenta por una parte la reseña del libro El educador neo colonizado del maestro Luis Bigott y la reseña de cuatro eventos que dan cuenta del protagonismo y participación de nuestra militancia investigativa; tres de ellos denominados Jornadas regionales, organizados y desarrollados por el

CEPEC, en los ejes geopolíticos Cacique Guaicaipuro, Guerrillero Maisanta y José Félix Ribas, y el Congreso de investigación Militante desarrollado en el eje Guaicaipuro en coordinación con otros centros y sus investigadores(as).

DEBATES ONTOEPISTEMOLÓGICOS

EDUCACIÓN INTEGRAL COMUNITARIA Y AFROEPISTEMOLOGÍA: UN ESTUDIO CON LA RED DE ORGANIZACIONES AFROVENEZOLANAS (ROA) EN CUYAGUA, VENEZUELA

Alberto Preciado¹

• RESUMEN

Inicialmente debo señalar que mi motivación fue acercarme a la construcción de intersubjetividades con las/os cimarronas/es de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA), a partir de la experiencia educativa del Centro de Educación Integral Comunitaria (CEICO) que vivieron en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del estado Aragua en la República Bolivariana de Venezuela. Esta experiencia educativa vista desde la orientación cualitativa sirvió de base para abordar una reflexión teórica-metodológica en relación con la presencia de la afroepistemología y afroepistemotódica –categoría construida por el profesor afrovenezolano Jesús “Chucho” García y entendida como epistemología decolonial desde la perspectiva Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad–, además, los procesos históricos vinculados en las luchas por la educación en las comunidades afrodescendientes del país desde la perspectiva del maestro Luis Bigott. En este sentido, relacionarlos con la epistemología del Sur de Boaventura de Sousa Santos y reconocer la diversidad en contra del racismo epistémico que solo ve en la academia la producción de conocimiento objetivo, desconociendo otras formas. Asimismo, el trabajo de campo a través del método de la investigación como un estudio de caso cualitativo cercano a la investigación colaborativa o cooperativa, permitió relacionar las categorías emergentes educación integral comunitaria, maestras/os pueblo, pedagogía de la oralidad, racismo epistémico y pedagogía del cimarronaje, visibilizando los aportes de las/os afrodescendientes, lo cual me permitió concluir que es necesario construir en el país una educación crítica

1 Sociólogo egresado de la Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. Doctor en Ciencias para el Desarrollo Estratégico egresado de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) Sede Caracas. Colombia. doprecia.alberto@gmail.com

y política, ligada a las necesidades y contextos de las poblaciones a las cuales va dirigida.

Palabras Clave: Educación integral comunitaria, afroepistemología y afroepistemológica, Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad.

• INTRODUCCIÓN

Este artículo está orientado a presentar algunas reflexiones ontológico-epistemológicas, metodológicas y axiológicas desde la perspectiva cualitativa en relación con la educación integral comunitaria y la afroepistemología, a partir de la recuperación de una experiencia vivida por sus habitantes en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del estado Aragua de la República Bolivariana de Venezuela, entre los años 2002 y 2007.

El acceso al conocimiento de esta experiencia se dio gracias a la construcción de intersubjetividades con la gente de la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA) desde el 2011, no obstante, como referente histórico desde la propia experiencia y según lo dialogado con los actores, estos participaron allí desde el Segundo Encuentro Nacional de Mujeres Afrovenezolanas, realizado del 24 al 26 de mayo del 2002 en la Posada Casa Grande de Cuyagua, precisamente una de las principales promotoras para la creación del Centro Educativo Integral Comunitario Cuyagua (CEICO-Cuyagua).

• LA PERSPECTIVA TEÓRICA

En un primer momento de reflexión sobre el tema de estudio se presentaron infinidad de ideas, entre ellas la postura ontológica-epistemológica que de inmediato nos conduce a las distintas orientaciones metodológicas interpretativas, asumiendo desde un principio la importancia del ser humano con un universo de conocimientos que refleja espontáneamente por sus vivencias cotidianas. Esto conduce a realizar la investigación desde la perspectiva cualitativa, lo cual implica un largo proceso de comprensión e interpretación de

intersubjetividades en el contexto social que conforma la Red de Organizaciones Afrovenezolanas (ROA). Es un estudio que se define alejado de lo apriorístico, en el sentido de que intervienen las visiones compartidas, no solo desde la visión del investigador, ni con la pretensión de un camino claro y preciso desde el comienzo, por el contrario, prevalece la complejidad, depende del tiempo, los ritmos, los procesos y las múltiples opiniones de las/os otras/os y exige tratar de comprender sus experiencias desde su propio discurso, sin limitarse a la hermenéutica que sin duda cambiaría en parte el sentido de lo que fue la vivencia de estos sujetos.

El tema de estudio está relacionado con la experiencia educativa del Centro de Educación Integral Comunitaria (CEICO) vivida por la comunidad en el pueblo de Cuyagua, municipio Costa de Oro del Estado Aragua, pero que, en mi caso, no tuve la oportunidad de vivir directamente. En este sentido, retomé –con su consentimiento– el producto del esfuerzo realizado por las/os docentes–investigadoras/es, que consistió en la construcción de los escenarios de Investigación-Acción en el mes abril del año 2002; durante el año 2003, en la constitución del CEICO, institución que funcionó desde el 26 de abril del 2003 hasta el 27 de julio de 2007 cuando pasó a llamarse Unidad Educativa Nacional Cuyagua, según el oficio emanado de la Zona Educativa de Aragua².

Gran parte de esta idea compartida para la construcción de la tesis, tuvo y tiene mucho que ver con mis motivaciones surgidas a partir de la formación profesional en sociología obtenida en la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia, donde siempre tuve mucho interés en la investigación cualitativa de procesos sociales relacionados con temas comunitarios, además, la necesidad de vivirlos como actor y sentir directamente los conflictos que allí se presentan.

Desde esta perspectiva, un grupo de profesoras/es investigadoras/es de la ROA, participantes en ésta investigación, plantea que la academia tradicional, que es fundamentalmente *eurocéntrica* y *positivista*, no reconoce la afroepistemología y afroepistemológica, esto es, no re-

2 Ministerio del Poder Popular para la Educación, Unidad Educativa Nacional “Cuyagua”, estado Aragua. (2008). Proyecto institucional del Centro Educativo Integral Comunitario Cuyagua, CEICO Cuyagua. Maracay: Autor.

conoce sus prácticas y sus conocimientos, lo que constituye un *epistemicidio*. En este sentido, podemos decir que con las/os afrodescendientes ocurrió lo mismo que con los pueblos indígenas desde 1492, reforzado con la conquista y colonización de América por parte de Europa. Igualmente, se trata de un onticidio (negación de la existencia del otro), que incluye la negación de su capacidad lingüística.

En palabras del profesor puertorriqueño Ramón Grosfoguel, de la Universidad de Berkeley (California) y miembro del Grupo Modernidad/Colonialidad, se produce contra las/os afrodescendientes ellas/os un *racismo epistemológico*,³ es decir, la inferiorización de sus saberes y formas de producir conocimientos. Por ello, no se reconoce a la afroepistemología y afroepistemética como legítimas, pero que sí se hace con el positivismo, paradigma de investigación social hegemónico en Occidente e impuesto a Nuestra América y hoy día defendido por muchas instituciones que, de manera cíclica, presentan su visión objetivista que finalmente terminan conociendo lo externo y medible del sujeto investigado.

En síntesis, el racismo en Venezuela y en el mundo pareciera un problema histórico, social, económico, político, cultural y territorial que va más allá de la discriminación racial, y tiene dimensiones que incluyen especialmente lo epistemológico como tema de esta investigación, además, que se recrudece cuando se reivindican las otras epistemologías, por ejemplo, la afroepistemología y las *epistemologías del Sur*.

Problemática en torno al racismo epistémico

Como lo mencioné anteriormente, el desconocimiento del otro lleva al desconocimiento de su historia, de sus prácticas y conocimientos. La negación se genera en todos los planos: en el del lenguaje, el simbólico y, más grave aún, en el epistemológico.

3 Grosfoguel, Ramón. (2011). La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En Formas – Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales [Libro en línea]. CIDOB Edicions, Barcelona. Disponible: http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer [Consulta: 2012, octubre 23].

Directamente asociado con el problema del racismo epistémico, Aníbal Quijano (2009), peruano, plantea la noción de colonialidad del poder, entendida como:

Un patrón de dominación/explotación cuyo principio organizador reside en la clasificación etno-racial de las poblaciones del mundo. La idea de raza viene a entenderse como principio organizador de la división internacional del trabajo y de la distinción de los Estados entre centros, periferias y semi-periferias en el sistema interestatal global. “Raza” no se refiere exclusivamente a diferencias de color, sino a una clasificación construida a partir de jerarquías sexuales, de género, lingüísticas, epistémicas donde el elemento articulador y clasificador es la jerarquía etno-racial global entre Occidentales (como el lado superior) y no Occidentales (como el lado inferior) p. 39.⁴

Esta noción de colonialidad se enmarca en la modernidad occidental que, a su vez, se compone de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La del saber porque la epistemología eurocéntrica y sus procesos de producción de conocimiento han reproducido un sistema donde predomina una epistemología racista y, del ser, debido a que se refiere a los grupos sociales que han sido invisibilizados desde esa concepción hegemónica moderna, eurocéntrica y racista.

Otros autores, como el venezolano Jesús Herrera (2009), sostienen que aunque se lo niegue, el “...racismo ha constituido un elemento fundamental de la ideología y de las prácticas hegemónicas en Venezuela desde la Conquista hasta nuestros días” (p. 13). Este mismo autor cita a van Dijk, reconocido lingüista holandés, que sostiene la existencia de un *racismo académico*, según él, tan antiguo como el racismo mismo.⁵

De acuerdo con el Foro Social Mundial Temático Venezuela:

4 Quijano, Aníbal. (2009). Colonialidad del poder y clasificación social. En Ramón Grosfoguel y José Romero Lossaco (Comps.). *Pensar decolonial*. Caracas: La Urbana.

5 Herrera Salas, Jesús María. (2009). *Economía política del racismo en Venezuela*. Caracas: Mihail Batjin.

que el racismo implica destrucción, desprecio, invisibilidad, distorsión de la imagen propia, muerte de las personas mismas, muerte de la memoria colectiva, muerte de la cultura y del ecosistema natural, integración al capitalismo e imitación de su modelo de vida, neocolonialismo, despojo territorial, explotación del trabajo humano y de la naturaleza, estigmatización, entre muchas problemáticas que es necesario visibilizar, denunciar, y contribuir como movimientos, comunidades y personas a resolver.⁶

Esta visión se socializó en la convocatoria del Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos” (CELARG) para el Primer Encuentro “Visibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes: por una estrategia para la erradicación de la discriminación, el neocolonialismo y el racismo en Venezuela”, realizado el 22 de febrero de 2013 en Caracas.

Desafortunadamente el racismo continúa vigente en el país a pesar de los enormes esfuerzos que hacen las organizaciones sociales y políticas víctimas del mismo y el propio gobierno bolivariano por erradicarlo y aunque cuentan con una Ley Orgánica contra la Discriminación Racial, por el contrario, en algunos casos, el racismo se ha afianzado como práctica social, política y económica desde el neocolonialismo.

Por ello, es muy importante la realización de este tipo de encuentros donde se visibiliza, denuncia y se proponen acciones para enfrentarlo articuladamente, para comprender cómo tiene diversas dimensiones fundamentadas en cosmovisiones, ideologías, teorías y prácticas de grupos sociales y de pueblos que se consideran a sí mismos como razas superiores, con derecho a dominar a los otros, a partir de su origen étnico y cultural, de su procedencia y de la *pureza de sangre* y que han llegado a convertirse en leyes y paradigmas hegemónicos en la modernidad occidental, en detrimento de la historia, conocimientos y prácticas de otros pueblos y grupos sociales, en especial los de origen subsahariano.

⁶ Convocatoria al Primer Encuentro “Visibilizando a los pueblos indígenas y afrodescendientes: por una estrategia para la erradicación de la discriminación, el neocolonialismo y el racismo en Venezuela”. Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”, Caracas, febrero 22 de 2013.

Valga precisar que no se trata de un estudio sobre el racismo en sí, sino de intentar comprender cómo y por qué las prácticas y conocimientos de unos pueblos y grupos sociales son considerados como superiores y en cambio otras invisibilizadas (inferiorizadas) históricamente.

En ese sentido, como investigador y, al mismo tiempo, con el rol de actor, junto a los demás actores en este contexto geopolítico y educativo, en conjunto, las/os miembros de la comunidad de Cuyagua, hemos llevado a cabo las primeras conversaciones que se sintetizan en proponer con énfasis integrar la afroepistemología y afroepistemológica en el currículo desde la educación básica hasta la educación superior, debido a que los aportes de las/os africanas/os arrancadas/os de sus tierras y esclavizadas/os para el trabajo forzado en América y sus descendientes nacidas/os en esta tierra, con sus propias prácticas y sus culturas, deberían ser reconocidos como parte fundamental de la configuración de la historia de la nación venezolana.

Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad como nueva visión sociocrítica decolonial

Muchos de los argumentos considerados desde los referentes teórico-conceptuales, pasan a formar parte de una problemática que cambia a cada instante; pero que sus raíces permanecen en las críticas de un mundo de incertidumbres donde la subjetividad e intersubjetividad parecieran inseparables de lo que observamos y lo que escribimos. Esta situación sirve un poco para interpretar la diversidad como un obstáculo en el momento de sistematizar experiencias vividas, que en lo sucesivo se convirtieron en el camino para ver qué orientación podemos dar en relación con el objeto de estudio. En este caso, la situación problemática en continua interacción teórico-empírica nos conduce a abordar la perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad en relación con la experiencia educativa del CEICO en el pueblo de Cuyagua y cómo se dieron las interacciones con los sujetos de la investigación, como una propuesta de construcción desde el punto de vista cualitativo. Como sabemos, el tema de la investigación centrado en la educación integral comunitaria a través de la experiencia del CEICO de Cuya-

gua, conduce a la mirada ontológica-epistemológica que más allá de lo meramente filosófico, es el espacio que buscamos, guiado en todo momento por un proceso de investigación con la gente.

La perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad es un proyecto y una apuesta epistémico política que surge del encuentro no lineal ni sintético de múltiples miradas y que proporciona respuestas alternativas a las preguntas que evidencian las limitaciones de la teoría crítica moderna.

Sus raíces están ancladas en un abanico que va desde la teología de la liberación y la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, pasando por la teoría de la dependencia, grandes aportes del pensamiento latinoamericano, la semiología y la teoría del sistema-mundo de Immanuel Wallerstein, pero además representa un giro que pone en juicio la forma establecida de legitimar el conocimiento desde los paradigmas de investigación social tanto tradicional y hegemónico, el positivista, como los emergentes que para el caso del sociocrítico se encuentra ligado a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, fiel representante del eurocentrismo que aquí cuestionamos y aparece siempre conflictivamente en las reflexiones de los problemas latinoamericanos.

De la misma forma, esta perspectiva teórica corresponde al pensamiento de un conjunto de intelectuales de distintas procedencias, principalmente latinoamericanos como Edgardo Lander (venezolano), Arturo Escobar (colombiano) y Aníbal Quijano (peruano), entre otros, que hacen una relectura crítica de la modernidad y crean una teoría crítica decolonial que va más allá de la crítica eurocéntrica de la Escuela de Frankfurt, Alemania, en la cual se fundamenta el paradigma sociocrítico, a partir de lo que ellos consideran el giro decolonial como propuesta político-epistémica.

Cabe aclarar que la perspectiva Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad no es ni un paradigma de investigación social ni representa una ruptura paradigmática, en términos tradicionalmente kuhnianos, de cambiar un paradigma por otro, ya que estas dos visiones se corresponden con la ciencia occidental, moderna, por supuesto eurocéntrica, en profunda y generalizada crisis tanto en las ciencias

sociales como en las naturales que pretenden dar soluciones totales y únicas a la complejidad del mundo social y físico, además, sin considerar, por lo menos, que la del mundo de los seres humanos y sus relaciones sociales es mayor que la del mismo universo.

De lo que se trata, en esencia, es de reconocer que en el presente estamos viendo y viviendo nuevas emancipaciones, ya no de los movimientos sociales clásicos del siglo XX y que, por ende, requerimos de nuevas maneras de comprensión, esto es, ver el Sur desde el Sur y no solamente desde el Norte (Europa y los Estados Unidos) como se venía haciendo tradicionalmente.

En este sentido, para la perspectiva teórica en la cual me ubico no puede separarse el eurocentrismo del colonialismo, porque ambos han estado presentes en la configuración de las ciencias sociales en todo el mundo.

Una mejor argumentación la encontramos en esta reflexión de Lander:

El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas. En diferentes momentos históricos del pensamiento social crítico latinoamericano se han develado algunas de estas capas. Posteriormente siempre ha sido posible reconocer aspectos y dimensiones (nuevas capas de ocultamiento) que no habían sido identificadas por las críticas anteriores.⁷

Cada vez que se profundiza en lo que se ha denominado “teoría crítica” se encuentra que corresponde a una visión eurocéntrica que poco dice de nuestras propias realidades, por eso es necesario superarla, a partir de una nueva visión sociocrítica decolonial, fundamentada desde la perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, que me parece más pertinente para adoptar, desde los propios movimientos sociales con sus epistemologías otras, desde los diversos conocimientos situados en los distintos contextos latinoamericanos y caribeños en la actualidad, en contra del racismo, el eurocentrismo y el colonialismo en todos sus niveles.

⁷ Lander, Edgardo. (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Esta perspectiva teórica me pareció, por ello, sin lugar a dudas, la más apropiada para abordar la temática, la problemática y el objeto de estudio de la investigación, porque las toca de manera directa y profunda, sobre todo cuando se refiere al racismo epistemológico, sin duda el mayor nivel de racismo al que se puede llegar desde el paradigma “científico” del pensamiento único, unidimensional que se otorga el derecho de validarse a sí mismo y de desconocer a todo lo que no se le parezca.

• CONCLUSIONES

1. Destacar la posibilidad de realizar una investigación con un movimiento social a partir de una temática y una problemática desde su necesidad e interés, descartando de entrada la posibilidad de ser “objetivos” y “neutrales”, algo que por demás no se pretende en la investigación cualitativa. No obstante sí la rigurosidad y la reflexividad, desde una postura política crítica; todo esto se convirtió en una gran oportunidad para acercarse a la comprensión de una experiencia educativa y pedagógica muy significativa para la ROA y que con esa visión sería muy interesante abordar otras experiencias de ese tipo en otros contextos interculturales desde las epistemologías y pedagogías otras y decoloniales.
2. A pesar de que esta investigación surge desde una visión cualitativa pero en perspectiva decolonial, debido al tema y objeto de estudio construido, por eso mismo, fue necesario ir más allá del paradigma de investigación social emergente sociocrítico, que, está basado en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, sin dejar de reconocer sus aportes a la teoría social, hay que admitir que es fundamentalmente eurocéntrica y colonial, debido a lo cual tuve que optar por reconstruir la perspectiva teórica Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad como una nueva visión sociocrítica decolonial, mucho más acorde con las transformaciones que tienen curso en este siglo en América Latina y el Caribe y en el Sur global, además, recoge lo mejor del pensamiento

latinoamericano, como parte de una mirada fundamental para comprender una experiencia educativa y pedagógica como la que se vivió en el pueblo de Cuyagua.

3. En relación con la educación integral comunitaria combinada con la afroepistemología y afroepistemológica, pude ver cómo esta propuesta educativa y pedagógica se convierte en una verdadera alternativa a la educación tradicional, bancaria, en el sentido freiriano, aquella que se basa en el racismo epistémico donde por ejemplo solo se reconoce a la universidad (moderna, eurocéntrica, hegemónica y positivista) y por ello se convierte en el único lugar válido para la producción de conocimiento, esto, en contra de una educación propia, contextualizada, pertinente y descolonizada que visibiliza a la comunidad desde la pedagogía de la oralidad, con su inmensa sabiduría ancestral y para mí como las figuras más relevantes, a las/os maestras/os pueblo quienes sin título académico pero con mucha conciencia, experiencia y conocimientos ancestrales, transmitidos de boca a oído, de generación en generación, participaron en igualdad de condiciones con las/os profesoras/es en el proceso de enseñanza y aprendizaje del centro educativo en lo local.
4. La afroepistemología y afroepistemológica como epistemología propia, reivindicada por la ROA, debido a su carácter crítico y decolonial y como categoría en construcción desde adentro, basada en el conocimiento y la investigación situada dentro de una geopolítica, constituye una episteme y una pedagogía cimarrona y que proponemos sea incorporada en todos los currículos del país, no solamente desde la Cátedra Libre África, porque contiene aportes valiosísimos para reconstruir la historia de la nación venezolana desde la perspectiva afro con sus grandes aportes morales y políticos, en tiempos de revolución, como una propuesta alternativa a la epistemología positivista que se considera la legítima, válida, la única, la científica, producto de la colonialidad del saber, del poder, del ser y de la naturaleza.
5. Creo que es un imperativo que las prácticas, conocimientos y saberes de las comunidades afrodescendientes se reconozcan

al mismo nivel de importancia y legitimidad otorgada al conocimiento académico inclusive doctoral, producido en las universidades tradicionales y más aún en las creadas por la Revolución en las que urge romper esa jerarquización, impuesta históricamente que las mantiene invisibilizadas, producto del racismo epistémico.

6. Queda claro, que aunque se argumente lo opuesto, no existe una sola vía para producir conocimientos, existe en el mundo una pluriculturalidad y diversidad epistémica, al igual que en la educación y la pedagogía, ésta no se limita a la que proporciona el sistema educativo oficial.
7. Las comunidades afrodescendientes y sus organizaciones desde hace tiempo han dejado de ser objeto de estudio de las/os investigadoras/es positivistas y se han vuelto protagonistas de sus propios procesos de investigación acerca de sus propias realidades, han creado su propia escuela de pensamiento y su visión de la historia, son fundamentalmente sujetos políticos e intelectuales que, para fundamentar la experiencia educativa y pedagógica de Cuyagua, por ejemplo, hicieron uso de su afroepistemología y afroepistemotécnica y del método de la Investigación-Acción de manera profunda y reflexiva.
8. Con mucha determinación, es el momento de trascender la educación tradicional en el país, esa donde el saber es fragmentado y disciplinario, descontextualizado y limitado a la reproducción del capital y la globalización neoliberal, aquella que reproduce el racismo epistémico con sus funestas consecuencias en la subjetividad de las/os estudiantes, dando como resultado la colonización de las mentes. Por el contrario, queremos una educación que desde la primaria hasta el doctorado, sea política, crítica, liberadora y descolonizada, que emancipe, no discrimine e identifique el entorno y su contexto histórico, social, económico, cultural, político y geográfico, con pertinencia y pertenencia desde lo local, de acuerdo con las características específicas de la población.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2011). *Ley orgánica contra la discriminación racial*. Caracas: Autor.

Bermúdez S, Mayling. (2009). *Silencio y exclusión. La afrovenezolanidad tras la sombra: Una perspectiva desde la enseñanza de la historia*. Caracas: El perro y la rana.

Bigott, Luis Antonio. (2010). *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: Ipasme.

Bigott, Luis Antonio. (2011). *Redes socioculturales: Investigación y participación comunitaria*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.

Castro-Gómez, Santiago. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Edits.). (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cruz, María Angélica, Reyes, María José y Cornejo, Marcela. (2012). *Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a*. Disponible: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/45/cruz.html> [Consulta: 2013, Marzo 1].

Diálogo de saberes, revista cuatrimestral, año 5, No. 15. Septiembre – diciembre de 2012. Simposio Internacional Epistemologías del Sur e investigación educativa. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Escalona Betancourt, Juan José y Escalona Betancourt, Juan Ramón. (2005). *Maestro Pueblo*. Valencia: El Cayapo/Macoya.

Escobar, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Tabula Rasa*, n° 1, 51-86. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 38.182. (2005). *Decreto presidencial No. 3.645: Creación de la Comisión Presidencial para la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación racial y otras distinciones en el sistema educativo venezolano*. Caracas: Autor.

Galeano Marín, María Eumelia. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.

Galeano Marín, María Eumelia. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.

García, Jesús. (2006). *Caribeñidad: Afroespiritualidad y afroepistemología*. Caracas: El perro y la rana.

García, Jesús y Guerrero Veloz, Jorge. (2007). *Educación y pedagogía afrovenezolana*. Caracas: Red de Organizaciones Afrovenezolanas, Ministerio del Poder Popular para la Cultura y Consejo Nacional de la Cultura.

García, Jesús. (2010). Afroepistemología y afroepistemológica. En Sheila Walker S. (Comp.). *Conocimiento desde adentro: Los afro-sudamericanos hablan de sus pueblos y sus historias: Tomo I* (pp. 69 – 87). Bolivia: Programa de Investigación Estratégica (PIEB).

González Rey, Fernando Luis. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.

González Rey, Fernando Luis. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill.

Grosfoguel, Ramón. (2011). La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En *Formas – Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* [Libro en línea]. CIDOB Edicions, Barcelona. Disponible: http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/formas_otras_saber_nombrar_narrar_hacer [Consulta: 2012, Octubre 23].

Lander, Edgardo. (2000) ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. En Santiago Castro-Gómez (Edit.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Santafé de Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Lander, Edgardo. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Márquez Pérez, Efraín (2008). Reflexiones sobre cómo construir el proyecto de tesis doctoral desde la perspectiva cualitativa. *Tierra Firme*, n° 103, 387-405. Caracas: Tierra Firme.

Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Signo.

Mignolo, Walter y Hecht, Cecilia. (2012). *Pensamiento descolonial y educación: Fragmentos de una tertulia*. Disponible: <http://vimeo.com/58011376>. [Consulta: 2013, Mayo 13].

Ministerio del Poder Popular para la Cultura. (2011). *Revista así somos. Libertarios y cimarrones: Afrodescendientes en Venezuela*. Caracas: Fundación Imprenta de la Cultura.

Monagreda, Johanna. (2011). Construyendo nuevas subjetividades desde la afrovenezolanidad. *SUR/versión*, n° 1, 133 – 160. Caracas: Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.

Preciado, Alberto. (2013). *Educación integral comunitaria y afroepistemología: Investigación-Acción con la Red de Organizaciones Afrovenezolanas en Cuyagua, un estudio cualitativo*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Quijano, Aníbal. (2007). *Colonialidad del poder y clasificación social*. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Edits.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rojas, Alí. (2008). La investigación cualitativa: aspectos fundamentales de la investigación acción, investigación acción partici-

pativa y estudio de caso. En David Mora, Juan Miguel González y Sandra Unzueta (Coords.). *Metodología de investigación cualitativa e investigación acción participativa: Concepciones teórico – prácticas para fortalecer la investigación cooperativa y colaborativa en América Latina y el Caribe*. (pp. 69-82). La Paz: Campo Iris.

Sandín Esteban, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill/Interamericana de España.

Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

Santos, Boaventura de Sousa. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad y Programa Democracia y Transformación Global.

Valtierra Zamudio, Jorge. (2013). *Del discurso crítico a la práctica para una investigación situada*. Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, Catherine. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, n° 26, 102 – 113. Bogotá: Universidad Central.

Weiss, Robert Stuart. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.

Wolcott, Harry F. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

EL PENSAMIENTO JURRIPAKO O MAJÍNKANALI Y LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EL CASO DE LOS NUMERALES)

Omar González Ñañez⁸

• RESUMEN

En este trabajo presentamos los epistemes relativos al conocimiento científico, en particular de pueblos indígenas Maipure-Arawakos de Venezuela, a saber, los kurripakos, warekena, baniva y wayuu. Destacamos la visión y cosmovisión holística de esas ciencias indígenas y, en particular, la lógica de sus sistemas matemáticos donde el contexto semántico es el que rige la creación, por ejemplo, de los numerales. Estas sociedades originalmente han sido de tradición oral y si bien no desarrollaron la escritura poseen gramáticas muy ricas y mecanismos para codificar, además de sus discursos, los significados de los aspectos fundamentales de su cosmovisión, por ejemplo, desarrollaron en los tiempos de su etnogénesis pinturas rupestres y petroglifos mediante los cuales significan los elementos principales de su religión y su sociedad, además de toda la creación mitohistórica y mitológica de esos pueblos. Pensamos que esa cosmovisión debe ser transmitida en los programas educativos no solo de los pueblos indígenas sino de todos los integrantes de los niveles y modalidades del sistema educativo ya que partimos de realidades interculturales e interétnicas.

Palabras Clave: Epistemes Indígenas, Sistemas Matemáticos, Cosmovisión, Interculturalidad, Interetnicidad.

8 Antropólogo-lingüista. Doctor en Ciencias Sociales. Ex Director y fundador de la Escuela de Antropología de la UCV (1984 hasta julio, 2007). Universidad de los Andes -ULA, Universidad Central de Venezuela -UCV. Venezuela. wamudana@gmail.com

“Antes del presente no existía nada, lo que es objetos, solamente existían:

- majínkanali “el secreto de la Creación”
 - kurrídali “la Nada”
 - liúyawaka “el Abismo”
 - lidáuka “la Tiniebla”

Los maestros de la ciencia de la etnia kurripako, en sus estudios científicos usando el yátu, ñúda y dúpa, polvo de la ciencia, usando estos elementos, usaron el ojo de la imaginación y visiones celestes, vieron y consideraron a la Nada como el MA-JÍNKANALI...su traducción es majín materia, cerebro, principio; kaná, ilikanánia, resplandor, luz, calor dáli, jilidáuka “tiniebla, espíritu, figura...”

(Filintro Rojas, filósofo kurripako, Sejal, río Guainía, Colombia, 1991)

El párrafo anterior forma parte de una reflexión de un importante ensayo escrito por FILINTRO ROJAS, un desaparecido filósofo Kurripako de la región del Guainía, autor de la obra inédita titulada “La Ciencia Kurripako: Origen del Miyáka o Principio” la cual fue reseñada por Vidal (IVIC-ULA, 2002). En su contenido puede observarse cómo este pueblo Arawako concibe los orígenes del conocimiento y la ciencia misma como “un polvo celeste”; para ellos—al igual que para otras civilizaciones amerindias y del Universo—la reflexión sobre el Hombre y sus Orígenes o etnogénesis está estrecha y holísticamente articulada con la idea de la Creación del Universo. Los Warekena, (otra etnia Maipure-Arawaka del noroeste amazónico) comparten la misma concepción sobre el cosmos y la homovisión cuando usan la palabra **Jálenisika** (pensamiento, vida, resplandor).

Trasladándonos al ámbito de la **educación indígena**, Rojas en la reseña de la obra citada nos dice lo siguiente:

El objetivo de la educación en nuestra cultura es aportar al individuo las estrategias para la subsistencia, para la vida. Es decir, formar a un adulto, a un ser humano digno y autosuficiente. Para ello, nuestro modelo (Liikápakana) de pedagogía (Wakanánta) tradicional se basa en Wajínke (conocimiento tradicional), el cual tiene su origen, sus normas, su plan y sus propias formas de transmisión mediante el iwáwaukapeti. Este último quizás podría traducirse como “socialización”, y de acuerdo con la edad del individuo tiene varios niveles o núcleos de interacción-transmisión: la familia (extendida), los maestros de sabiduría (chamanes, etc.).

Para hacer renacer nuestra cultura, la cual lamentablemente ha ido desapareciendo poco a poco, es necesario mostrar la importancia de nuestra ciencia o sabiduría tradicional, tanto por derecho propio como si se la compara con la cultura centralista (criollo-occidental). La misma se basa en tres formas de conocimiento:

- Pensamiento Mágico (espiritual)
- Pensamiento Empírico (Relacional)
- Pensamiento Mariñái (Chamánico).

Este deberá ser el objetivo cuando se elaboren materiales y libros de lectura para los jóvenes de nuestra tribu y para los demás grupos que habitan el territorio. Ello permitirá sentar las bases de una verdadera educación indígena. (F. Rojas, 2000:166-167).

Nos parece pertinente conocer en palabras de un investigador wayuu, el profesor Jorge Pocatererra, entrevistado por Burgos (2002) cómo percibe este pueblo—también integrante de la familia lingüística Maipure-Arawaka como los anteriores—el problema del **tujála wayuu** o “el saber wayuu”:

“En primer lugar, todo tiene una situación es decir que se sitúa en el mundo que lo hemos llamado... digamos que ocupa una dimensión diferente a como somos nosotros los seres humanos, los que somos hoy wayuu... se sitúa en lo

que fue una etapa mucho más antes que nosotros que son los que hoy en día conocemos como los fenómenos naturales, donde se centra en tres grandes fenómenos: La Tierra (Mamá). Hoy nuestra madre tierra. Una mujer.

El Viento y El Agua . El agua en nuestra concepción está representado por Juyá, es decir la lluvia como Ente que lo genera, que cuida de ella, que sabe sus orígenes y que sabe también las grandes cosas o lo que se pueda lograr de ahí, las consecuencias incluso de lo que puede ser la actuación en la vida; y el otro Ser que también es fundamental es el Tiempo mismo, lo llamamos weinshi, weinshi es una persona, es sinónimo de lo eterno, o sea que estos cuatro elementos siempre van a estar constante en cada... en cada manifestación del Saber wayuu, a medida que esto transcurre en el espacio, en donde circunda o en donde tiene lugares.

De manera que todo viene de ahí: la tierra, el viento, el tiempo y el agua todo viene de ahí: de la lluvia. La tierra es la mujer y juyá es el hombre.

Todos ellos en su momento tienen... van transmitiendo las formas de saber, la forma de enseñar, a su momento y hay partes también de todo ese saber que van ocultando también y que van diciendo sobre... , en cada momento que también ellos quieren decirlo, una parte oculta, a veces hasta inconocible para muchos de los wayuu.

La otra dimensión es lo que está formado ahora por las plantas y los hombres y en tercer lugar los animales, o sea los tres también están dotados de un mundo de saber, de transmitir a través del tiempo, en cada uno de ellos también se sitúan también los mismos cuatro elementos anteriores, se vuelve darse también en ellos o sea que tiene bastante relación unas con otras no se separa, ni la primera ni la segunda; y otra cosa es el mundo espiritual que está presente también en las tres cosas.

Ese mundo espiritual que nosotros le damos el nombre seyuu wayuu y esto está presente tanto en la tierra, en el agua, en las plantas, en los hombres y en los animales, y cuando estamos hablando de la tierra todos tienen vida, tienen espíritu, todo lo que en ella está. Ves ahí tres dimensiones, o sea... , lo que representa el cosmos, el universo, los fenómenos naturales, lo que representa al mundo animal, vegetal y la del hombre, y el mundo espiritual.

Esas son las tres dimensiones en las que están, pero ahora, ¿Cómo se aprende?, ¿De dónde viene su origen?, es en la primera etapa. Las tres dimensiones están íntimamente ligadas, no se separan..., por ejemplo cuando hablamos de juyá está dotada de un gran espíritu, cuando hablamos de la tierra está dotada de un gran espíritu, además que lo vemos también como personas hay una profunda humanización de ellos en esa primera parte... (pausa).

Ahora nosotros los wayuu vemos que cuando se habla de religión y cuando se habla de arte, y cuando se habla del saber diario, y cuando se habla de todas estas cosas, nosotros lo vemos como si fuera una sola, por ejemplo en el arte está presente todas esas cosas, en la música por ejemplo, en el canto también está, todos los elementos se unen todos ahí, en cualquiera de las manifestaciones. Nosotros decimos: tujala wayuu el saber wayuu, su fuente..., bueno lo que sabían los que antecedieron, lo que se trasmite a través del sueño, lo que se trasmite a través de la palabra, lo que se trasmite en la convivencia, la palabra es una mujer, es madre, y es autoridad,...ahí digamos entonces son tres cosas que están fundamentalmente para ir trasmitiéndote las cosas que se van planteando a través de los tiempos.

Por ejemplo: Aquí está el tiempo, siempre está ahí, aquí está el viento, aquí está el agua, aquí está todo y el mundo de los espíritus se unen ahí en todas esas cosas, cada vez que eso se da. (pausa.) Quizás también se puede..., no sé cómo ustedes lo ven?, pero nosotros cuando hablamos de ese

mundo que nos circunda, cuando vemos el espacio, cuando vemos el sol, cuando vemos la luz, todo lo vemos a nuestro alrededor son producto de otros seres que antecedieron a ellos, (entiende) que hay unos que lo generaron, que son los que están viéndonos, o sea que para nosotros son las cosas que tienen que ver con lo vital, ¿si existen otras cosas que tienen que sea fuera de ahí?, Nosotros no lo hemos entendido así, pero si... es la tierra, es el viento y es el agua, y por supuesto que los demás que los demás que se generan de ahí son consecuencias de estos, por ejemplo la luz, todo lo que se ve después éstos son consecuencia, producto de esa primera". (Pocaterra en Burgos, 2002).

En su interpretación de la matriz cultural wayuu a través de ésta y otras entrevistas o referencia a obras de importantes intelectuales de esa etnia (Ramón Paz Ipuana, M. A. Jusayú, Dorila Echeto, etc.) la profesora Burgos concluye que:

El tejido que conforma el mundo de vida del wayuu es tan compacto que metodológicamente no permite referencias separadas, de allí que al hablar de la noción de tiempo se esté aludiendo a que éste es eterno, que es una persona, que siempre está presente, siempre está ahí para transmitir el saber wayuu: "tujala wayuu," lo que sabían los que antecedieron, lo que se trasmite a través del sueño, lo que se trasmite a través de la palabra, lo que se trasmite en la convivencia, fundamentalmente trasmite las cosas que se van planteando a través de los tiempos". De acuerdo con esto, el tiempo en sí mismo es fuente de saber, contiene la posibilidad de lo que es y de lo que será, según Pocaterra "son cuatro los elementos que siempre van a estar constante en cada manifestación del saber wayuu: la tierra, el viento, el tiempo y el agua". (Burgos, 2002).

Hace algunos años (1994) el educador y filósofo F. Mendoza (UPEL-El Mácaro), a raíz de un taller organizado por la Dirección de Asuntos Indígenas-ME donde compartimos con un grupo de maestros y sabios indígenas de las etnias baniva, **kurripako**, **warekena**

y **yeral** en Maroa, Municipio Guainía, Edo. Amazonas, Venezuela, hizo una interesante reflexión sobre la necesidad impostergable de respetar, comprender y poner en práctica en la educación indígena (interpretada ya para entonces desde la perspectiva criolla con el nombre de “**educación intercultural bilingüe**”), el modelo pedagógico propio de educación ancestral indígena, que en otras ocasiones hemos definido como “**pedagogía aborígen**” (González Ñ. 1993) frente al etnocida modelo de educación colonial occidental. Mendoza sostiene que:

“...es obligación nuestra, la de convertirnos en una instancia que contribuya con la reafirmación de elementos culturales propios como principios fundamentales que orienten los procesos educativos que encierran las culturas indígenas. La reafirmación requiere identificarse con la opción, a conciencia de que las herramientas que hemos aprendido a manejar, carecen de fundamento frente a una comunidad que nos han presentado como extraña. Sirva su saber como fundamentante de las acciones por emprender y en el diálogo, constrúyase la base de los nuevos conocimientos” (1994: 24).

Luego de esta introducción transversal y multicultural hacia una lectura occidental de los contenidos etnográficos tan ricamente expresados en los saberes indígenas lo que pretendemos es incentivar a los investigadores indígenas a reforzar y aumentar la producción de materiales de lectoescritura tanto en forma tradicional como digital para aprovechar la especial coyuntura histórica que brinda a los pueblos indígenas originarios el actual proceso político Bolivariano en su nueva Constitución Nacional y en los nuevos Decretos aprobados por el Presidente Chávez para apuntalar la educación indígena, a saber los Decretos N° 1.795 sobre el **uso obligatorio de los idiomas indígenas tanto en forma oral como escrita en los planteles educativos públicos y privados ubicados en hábitats indígenas...** y el N° 1.796 que crea el Consejo Nacional de Educación, Culturas e Idiomas Indígenas como órgano asesor del Ejecutivo Nacional para la consulta de las políticas de las comunidades indígenas en el ámbito histórico, cultural y lingüístico, ambos decretos del 27 de mayo de 2002. Uno de los contenidos curriculares poco trabajados para la educación

indígena, ha sido su propia reflexión acerca de la diversidad de sus matrices culturales; el caso de las ETNOCIENCIAS y las ETNOTECNOLOGÍAS. En esta nueva etapa se debe tratar también de rescatar las investigaciones de los no indígenas que iniciamos este tipo de estudios hace ya algún tiempo a los fines de que los propios maestros y sabios indígenas continúen profundizándolos o los re-elaboren.

En el sentido señalado es que queremos aprovechar este evento para introducir un tema para los nuevos programas del REIB. Hemos tomado como ejemplo un aspecto referido a una parcela cognitiva de la matriz cultural kurripako como es el caso de los **numerales**. En un trabajo casi inédito a pesar de haber sido publicado en el Boletín de Lingüística de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UCV en 1985, cuando formábamos parte del Proyecto de Lingüística Indígena de Venezuela del Instituto de Investigaciones de dicha Facultad, señalábamos:

“El Curripaco es una de las primeras Lenguas Arawakas del Sur de Venezuela donde se detectan elementos semánticos del tipo correspondiente a las llamadas “LENGUAS DE CLASIFICADORES” (J. Lyons, 1968). Ya en 1981, J. Hill y L. Domínguez habían hecho un esbozo de los numerales en los dialectos ãja (Kûrri) y òjo (kârro) del Curripaco, y aún cuando no estudiaron sistemáticamente el problema pues ellos son antropólogos culturales, se encontraron sin embargo con los primeros atisbos de los que consideramos un problema de crucial importancia para la semántica nominal del Arawak. En esos dialectos, al igual que en el êje2, se encuentra en funcionamiento un complicado sistema de clasificadores numerales...

Según Lyons (1968:465): “Los principios que determinan la asociación de un clasificador determinado con una clase de entidades, son de carácter semántico y parecen ser más o menos los mismos en todas las lenguas de clase, de aquí que las clasificaciones pueden explicarse dadas las bases parcialmente culturales y universales de las lenguas. El mismo autor reconoce que entre estos principios hay unos

que son muy generales, ya que se basan en el reconocimiento de grandes grupos, tales como animados, inanimados, humanos, no humanos, animales, pájaros, peces, plantas, etc., y también hay otros principios, como propiedades físicas, ubicación y función—culturales estos últimos—, que permiten agrupar entidades que no forman parte de las clases naturales....” (González Nãñez, 1985:16).

No continuaremos exponiendo el citado artículo ya publicado sino que preferimos anexarlo como material de consulta a esta ponencia y solo incorporar algunos ejemplos. Lo importante a destacar es que es precisamente el ámbito de los referentes etnoculturales, es decir, los principios culturales de los cuales nos habla Lyons, las características visualizadas en la matriz cultural respectiva, la que arroja esa riqueza léxico-cognitiva que permite agrupar los objetos, las cosas, las evocaciones, los hombres mismos y el cosmos en su entorno cultural-ambiental. Así, por ejemplo, sabemos que un curripaco êje, partiendo de un sistema básico de los numerales:

apa- Uno

dzáma- Dos

máda- Tres

utiliza determinados numerales que se corresponden con las propiedades físicas de los objetos, los seres, la naturaleza, etc., a ser nominalizados (volumen, forma, material del cual está hecho, apariencia, transformaciones hechas por el hombre, etc.). A saber,

apâtji dzamâtji madalîtji aplicado a objetos covados que tengan forma de hueco o agujero.

Ejemplos:

apâtji irrîrri “un hueco”

apâtji ventana “una ventana”

apâtji takjâkjeti “una cortada”

.../...etc.

ápjèvi dzâjmevi madâjlivi Este numeral se usa para clasificar objetos delgados, finitos y cortos; por ejemplo, un bejuco, un lápiz. También se usa para referirse el órgano sexual masculino.

Ejemplos:

ápjèvi jáikufi “un palito”

ápjèvi âvi “una aguja”

ápjèvi jnâiti “un pene”

.../.... (En González Ñañez, 1985: 19)

Estamos conscientes que lo que habíamos indagado hace años entre las etnias indígenas venezolanas, ya había sido abordado en otras etnias como los inuit de Alaska o los tzeltal de Centroamérica por semiólogos ya clásicos en la literatura lingüística como Berlin & Brent (1966, 1969); el caso es que ahora lo que cuenta no solo es la coyuntura académica para llegar a estos importantes reflexiones sino que se trata de aprovechar el nuevo escenario legislativo que se le presenta a los pueblos indígenas latinoamericanos para poner en práctica una verdadera educación propia de las etnias hasta ahora tan excluida, en articulación con la educación no indígena o criolla, dentro de una auténtico perfil **intercultural**.

NOTAS

1) Los Curripaco êje-Kûrri son los actuales habitantes del caserío Victorino en el río Guainía justo en la frontera con Colombia, a tres horas a motor desde Maroa, Municipio Guainía del Estado Amazonas.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlin, B., Breedlove, D; Raven, P.H. (1996). Folk taxonomies and biological classification. *Science* 154. 273-5.

Berlin, B; Kay, P. (1969). *Basic Color Terms*. University of California Press.

Burgos, M. (2000). El sueño del Wayuu y la psicología transpersonal. Monografía de Investigación Libre examinada por el Prof. Omar González Nández para el Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Ciencias Experimentales. Universidad del Zulia. Maracaibo. (manuscrito)

González, O. (1980). Mitología Guarequena. Monte Ávila editores. Caracas.

González, O. (1985). Los numerales en un dialecto curripaco. Boletín de Lingüística 5:15-28. FACES-UCV. Caracas.

González, O. (1993). Estrategias para la enseñanza de la lengua materna indígena dentro de un programa de Educación Intercultural Bilingüe. ACTAS del III Encuentro Nacional de Lingüistas. Auspiciado por ENDIL y el Instituto Pedagógico de Caracas.

Hill, J y Domínguez, L. (1981). Números, grande-pequeño en dos dialectos curripaco. Caracas. Mimeografiado.

Mendoza, F (1994). La Educación Indígena, mucho más que un paradigma. Presencia Ecueménica 32:14-26. Revista de Acción Ecueménica. julio-septiembre.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección de Educación Indígena. Políticas Nacionales de Educación Intercultural Bilingüe. ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS del 03 al 07 de diciembre de 2001.

Rojas, F (2002). Contribución de la ciencia Kurripako en el diseño de la educación indígena en el Noroeste Amazónico”. En: Historia y etnicidad en el Noroeste Amazónico. Págs. 163-169. Resumen y Abstract elaborado por la Dra. Silvia Vidal Ontivero. Co-edición del Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes y el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.

s/f. “La Ciencia Kurripako: Origen del Miyáka o Principio”. Manuscrito inédito.

ARTÍCULOS DESTACADOS

Educación Emancipadora

DESCOLONIZANDO LA ENSEÑANZA, APORTES DE LOS PRINCIPIOS ANCESTRALES INDÍGENAS (CASO PUEBLO KARIÑA, VENEZUELA)

Nelson S. Herrera Blanco⁹

• RESUMEN

Es destacable, poder visibilizar la contribución ancestral al mundo no indígena de lo que siempre ha sido una manera de enseñar que ha estado presente en los pueblos originarios y jamás se ha valorizado, el pueblo indígena Kariña en este estudio coloca una evidencia central de lo que esos saberes que se han mantenido resguardados por muchos años, donde lo que se integra es el sujeto con la naturaleza y todos son una unidad del pensamiento del cual se aprende, del cual se siente y se produce más que pensamiento sino sentires, respaldado por relatos vividos por todos los ancestros, siendo el mismo una educación distinta a la escolarizada e institucionalizada.

Palabras Clave: Antropología del sur, educación ancestral, descolonización, saberes, pueblo Kariña de los estado Bolívar, Anzoátegui y Sucre.

• LA INTERCULTURALIDAD PRINCIPIO EDUCATIVO O FIN DE UNA EDUCACIÓN ANCESTRAL

Tal diatriba, cuyo precepto conceptual y su aplicabilidad ha generado tantas controversias, es interesante, sobre todo para desde una posición poder tener una mirada clara que acopie la idea que nos permita comprender si la interculturalidad, es un hecho que es intrínseco a los pueblos indígenas o es una alternativa estratégica que

⁹ Antropólogo egresado de la UCV, Doctor en Ciencias para el Desarrollo Estratégico egresado de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) Sede Caracas. MPPE. Investigador adscrito al Centro de Estudios Educación Emancipadora (CEPEC-UBV), y al Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC-UBV.) Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Cacique Guaicaipuro. Venezuela. nelsonherrera@yahoo.com

algunos investigadores han visto en ella como la única vía posible de acercar las culturas.

En esta idea, algunos ancianos indígenas proporcionan su visión y exclaman que hasta el momento que lejos de poder interrelacionarse con el otro mundo más bien han quedado invisibilizados, en todo el proceso educativo. Reconocemos que las instituciones educativas e incluso el mundo académico el escuchar o tratar temas propios de la interculturalidad le remite a pueblo indígena, olvidando también que existen otras procedencias culturales tales como los afrodescendientes que hacen vida en nuestro territorio venezolano.

En este orden de ideas la institución pública educativa desde los años 1979 con el decreto 283 sobre el Régimen de Educación Intercultural y Bilingüe¹⁰, pensó plantearse el desafío que implica avanzar hacia una educación más justa y democrática en tanto, la preexistencia de las comunidades indígenas al Estado Nación de permitirles, sin notarlo de ascender a una educación lo más parecida a la occidental pero para indígenas. Evidentemente jamás se discutió tal estrategia con los pueblos indígenas sino que se aplicó sin consulta alguna, lo que el principio de consentimiento previo informado no hacia vida entre las políticas de estado, así que tenemos allí una tipo de colonialidad del saber, incluso solicitada por los pueblos indígenas, cuando aún sus derechos aún sus derechos no estaban claramente definidos, ni visibilizados. Es posible que más que el principio se haya convertido en el fin de una educación ancestral que hasta el momento, no se podía pensar en pueblos y comunidades indígenas.

Tenemos entonces, desde este pequeño esbozo un punto bastante álgido y bastante complejo asunto que el psicólogo y luchador social Frantz Fanón en su trabajo “Piel negra, mascarar blancas” publicado en 1952 decía, parafraseando su contenido que: la gente colonizada en el fondo rendía honores a símbolos que no le eran propios que no significaban nada, para ellos pero que sin otra intención que parecerse lo más posible al otro le daban vida

10 Decreto 283 promulgado bajo la presidencia de Luis Herrera Campins en 1979 para ser aplicado en todo el territorio nacional con carácter de régimen, es decir, obligatorio sin considerar las características históricas sociales de cada pueblo indígena.

inconsciente a esos símbolos, cuando los de ellos vivían al interior de sus pensamientos ancestrales.

• **CÓMO DESCOLONIZAR LA ENSEÑANZA DESDE LOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS PROPIOS ANCESTRALES.**

Pensar en la ancestralidad es pensar en lo que la memoria histórica contiene, es como lo ontológico, axiológico y epistemológico se conjuga y distinto a lo que pensamos desde occidente este se integra en acciones frente a la naturaleza y constituye el aporte medular sobre el carácter político estratégico de la educación, sobre todo desde la visión indígena, que dentro de sus conceptos, tienen presente algo que parece olvidado pero que está allí siempre presente y que los pueblos indígenas, logran divisar con facilidad y es que el modelo propuesto, desde la institucionalidad, está cargado de eurocentrismo colonial, tal como ellos lo sienten desde sus reflexiones.

Aunque este trabajo de investigación, no es un aporte acabado por sus complejidades culturales, logra ofrecer una vía que pueda ser considerada como principio generador de cambio, ya que la interculturalidad como política educativa, sigue sin dar respuesta contundente a la educación indígena, por su debilidad en los procesos de aplicación y sobre todo por el poco impulso que le ha suministrado las distintas instituciones que diseñan políticas educativas en el país, aun se sigue sin comprender con claridad la perspectiva intercultural, se sigue la tendencia a la estandarización de la cultura y en especial de la educación, también las repetidas asambleas con los indígenas siempre se profundiza sobre el carácter invisibilizador de la educación intercultural, que hace mucho esfuerzo en el cual los indígenas debe aprender castellano y nosotros no estamos obligados a saber el idioma materno ancestral, eso por una parte, para adelantar algunas cosas que veremos a continuación.

Otro asunto es la escritura que tratan con mucha frecuencia como política educativa, de ello están convencidos de la necesidad de descolonizar la educación. Para ello el horizonte político es el terreno para poder ampliar y diversificar los criterios, así como el intento de

hacerlo comprendido, en el hecho fundamental de la espiritualidad en la ritualidad dentro de las acciones de enseñanzas ancestrales. Se continúa pensando en la “superioridad” de las sociedades que hacen contundente la reproducción de la condición colonial, y es la institucionalidad la que se destaca en esta reproducción, sobre todo en las expresiones simbólicas, lamentablemente incluso en este proceso revolucionario, de donde surge la educación propia desde la cenizas, del Régimen Intercultural Bilingüe (REIB, 1979).

En el mismo orden de ideas, el hecho de que esté presente el saber educativo indígena acompañado de su ritualidad dentro de los pueblos y culturas indígenas, se refiere desde lo conceptual, a un tipo especial de comportamiento, porque desde lo político, el espíritu es una especie de requerimiento, no es así en lo indígena aunque es una forma ética y una manera que formaliza la relación de vida con el cosmos y su vínculo con los espacios. Dice Linda Smith (2012, p.71) que el concepto de disciplina se vuelve interesante cuando pensamos en ella como una forma de sistemas de organización de conocimiento, sino también como una forma de organización de las personas u organismos, entendiendo este como instituciones, en el caso que nos ocupa en las comunidades, debemos superar de alguna manera esta condición de colonizar el pensamiento ancestral, convirtiéndolo en los saberes de una disciplina.

Por otra parte, el supuesto modernismo capitalista suele ser un elemento central para que sus efectos respondan directamente a la necesidad de un espíritu que manifieste el capitalismo, como tal. Entonces, desde esta visión, podríamos señalar que dentro de los pueblos indígenas la manifestación del saber educativo indígena y de su Educación Propia, deja como resultante un tipo de comportamiento que coloca en entredicho el hecho de la “modernidad”, si bien vamos, porque se piensa que aquello que pertenece al pasado histórico Latinoamericano, tiene un efecto arcaico dentro la reflexión teórica de lo que somos y de paso sus efectos son poco eficaces en un mundo que hace énfasis a los aspectos materiales de la existencia, dejando supuestamente de lado a lo humano.

Para afirmar mucho más esto, podemos señalar que Max Weber, para citar un clásico, puntualizó desde sus investigaciones que la riqueza social, de un tipo especial de comportamiento requiere de un tipo especial de humanidad que se adecue al mejor funcionamiento de la vida capitalista (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

De tal forma, que estamos ante una falsa conciencia que se plantea desde la modernidad, que se llena de simbolismos para fortalecer su espíritu capitalista. Ellos afirman que el desarrollo de la humanidad necesita de un espíritu que llene todos los espacios vacíos de la modernidad capitalista.

Así de esta manera, lo que potencia políticamente hablando la modernidad, es la creciente espiritualidad de los que se sabe como indígena y del blanqueamiento en la condición que sobrepasa la identidad nacional del Estado-nación, de esta manera debemos comprender esta reflexión en el sentido de que esta apunta a enseñar lo que se requiere para entrar en el modernismo y lo que permite reproducirse como efecto de una identidad. Así vemos, con este enfoque, lo difícil que ha sido comprender el caso de Evo Morales como presidente de Bolivia, dentro de un mundo que intenta sostener la globalización mundial, garantizando así, relaciones de dominación como una visión necesaria para el sostenimiento de una identidad única planetaria (Cf. López-Sanz, 2006, p. 157, en adelante).

Se entiende, entonces, para resaltar la idea, que la formación del sujeto indígena ha diferenciado profundamente, un colonialismo interno que los convierte en indígenas buenos e indígenas malos. Los buenos se vuelven o participan más de cierta blancura, se vuelven sumisos y se subordinan totalmente al supuesto modernismo, los malos se mantienen en estado arcaico y sus prácticas ancestrales son arcaicas, creyentes de espíritus para todo. Será que en esta parte al tener un espíritu para su ejercicio les hace distintos y que su reflejo deba ser la intolerancia a la diversidad.

La modernidad de esta manera, no ha podido propagar su espíritu del capitalismo, de tal manera que las elites en sus ejercicios de dominación, cada vez están más enfermas de sus fetiches de ser señoriales y son ellos los que están centrados en su arcaísmo mental.

Así que la institucionalización, ha hecho de las prácticas la nueva realidad en la cual vivimos, es una pseudo realidad, en la cual se muestra o se hace vivo, la razón del colonialismo y las formas de reproducirse por medio de la institucionalidad educativa.

Los que se reconocen como indígenas buenos que han estado en academias formándose, ya que se considera el aprendizaje en la cultura como algo que no tiene valor alguno sino un valor rechazable. Es así que para ellos sea razonable rechazar todo el pasado histórico y todo lo rechazable, no se considera el pasado cultural, ya que para el modernismo capitalista todo lo pasado es atraso es alejarse cada vez más de la cultura de la superioridad, lo que solo se puede entender en la necesidad de “civilizarse”.

Lo expuesto hasta ahora pertenece a reflexiones constantes dentro de las asambleas y trabajo de taller realizado con los pueblos indígenas, que de alguna manera, hacen constantes a referencias con la dependencia institucional que les impide manifestar la riqueza de su ancestralidad, desde lo ritual.

El conocimiento hegemónico, sobre todo el occidental, rechaza por completo el saber, ya que lo que se enseña en las instituciones en general, está basado en contenidos y estos son de tipo incuestionable, en el sentido de que se manejan como criterios absolutos de verdad. No se pueden poner en evidencia algo que no sucede entre los pueblos indígenas, porque su educación propia, es el reflejo de su relación con el pasado histórico, sobre todo con los espacios geográficos, así como de lo humano y lo natural, en si, la vida.

En comprensión a eso, la mayor cantidad de los idiomas indígenas señalan los lugares como espacios, para la transformación social del sujeto, vemos como en el Kariña, cada dueño de los espacios son la manera profunda de hacer tangible lo que no se ve y desde su concepción cada espacio responde a los momentos de formación que se expresan, en sí, como un sistema que se forma de manera constante en cada sujeto indígena.

Así, la propuesta indígena es poder trascender de una educación alienante a una educación, que pueda dar la transición a una

educación que valore la vida, en los aspectos fundamentales de la naturaleza, el valor por lo comunitario y sobre todo una alianza productiva con la tierra, comprensión está que dibujan los indígenas en sus largos intercambios de saberes.

Lo histórico, en si mismo, debería ser superado desde la nefasta idea de la dicotomía de los vencedores y los vencidos de poder comprender la historia con todos sus pliegues, así como de todos sus espacios, para poder dar el valor necesario a quienes la comentan, desde su vivencia suministrando desde su experiencias, la vida como se produjo desde el principio así como de los procesos y como sus saberes, constituyen el centro de su cultura, además de que los momentos para la narrativa le suministra vida a los sucesos, los hace profundamente cercanos, hace que las perspectivas sean otras, ya que de esa manera ellas adquieren color, sobre todo que no se puede apreciar de manera sencilla. La atención que dedican los sabios o ancianas y ancianos, dejan en su narrativa la emoción de lo vivido, dejando mayor profundidad en las mentes de los pequeños que se forman, así como dan cada vez más centralidad al idioma, con los que se señalan espacios, lugares, personajes y sucesos que hacen de la vida el recuerdo sentido.

De tal manera que, el discurso histórico constituye el principal mecanismo de legitimación y reproducción tanto de la cultura, en el caso de los pueblos indígenas, como de la colonialidad, en el caso de los esfuerzos modernos del capitalismo, de tal forma que, es necesario entonces dejar en el aire ¿si es por medio de una educación propia que se puede alcanzar o sería la forma de ir comprendiendo nuestra diversidad del pensamiento? ¿Así como la diversidad de saberes y si el asunto es completamente político o depende de la emergencia de un paradigma que pueda colocarse en el escenario de la vida social venezolana? Sobre todo, desde categorías propias, de cada pueblo indígena, en especial, del pueblo Kariña, quienes someten sus reflexiones a los procesos concretos del entorno, en sí al contexto.

• ELEMENTOS CENTRALES DE UNA CONTEXTUALIZACIÓN PARA LA EDUCACIÓN PROPIA INDÍGENA

Para entrar en este punto de vista, que trata sobre los elementos de la identidad como la suma de los saberes que se aprende en su conjunto y se componen desde una serie de guardianes que son fundamentales, en las mentes de los Kariña, tales como: Kaaputaano, Akodummuo, Maabare, Kuruupi y Morichal¹¹. Veremos, más adelante, como muchos de estos dueños de los espacios, se traducen también en momentos de formación que responden a diversos lugares que son cada vez más específicos y que particularizan los saberes, desde la confrontación espacial que se conforma a partir del reconocimiento de los mismos. Se trata entonces, de espacios de formación que tiene sus caracterizaciones definidas, en los cuales cada sujeto que se está formando debe asumir para responsabilizarse, como valor orientado, en concreto, a la vida.

Según las experiencias, primeramente, a partir de los talleres desarrollados en la Reconstrucción Histórica de pueblo indígena, Kaaputaano, es la expresión de lo oral, en sus lógicas siderales, de la conversación dialógica entre el que está en el cielo y los aprendizajes de los sujetos sociales que conforman la comunidad, digamos que desde esta concepción, es la estructuración de la mente, de lo profundo del saber constituido por el lugar, el que está arriba. En sí, sintetiza de manera armónica, la relación del cielo y la tierra con carácter complementario.

El segundo elemento, les permite contextualizar sus saberes para responder directamente a los intermediarios de los espacios que conforman el entorno natural entre la tierra, la selva y sus animales. La tierra es representada por sus farallones, el pantano y el barro como también Akodumun, cuyo dominio es el agua, los lagos y los ríos junto con todos los animales que forman parte de ese espacio tales como los peces, las tortugas y el vital líquido. La historicidad y todo el proceso social del Kariña en su conjunto, permiten la vida en

11 Estos personajes que hacen vida en los distintos espacios geográficos de las comunidades indígenas son dueños de los mismos y viven junto a ellos dan permiso protegiendo cada uno, forman el cosmos de los Kariña y están allí para inspirarlos.

desarrollo es el proceso histórico en pleno, donde el aprendizaje se fortalece con los conceptos derivados de esa relación con los espacios fundamentales de su educación.

Estos espacios dan la relación conceptual y práctica de la vida en comunidad, en si es la Praxis Educativa. Sus instancias se fortalecen con el árbol del saber dentro de sus espacios también, como el morichal cuyo centro es el ejercicio pedagógico constante de toda niña y todo niño Kariña.

Para complementar lo que venimos desarrollando, las comunidades indígenas, para esta comprensión compleja de su realidad, elaboran sus propuestas para la gestión de las políticas públicas desde su visión de pueblo presente en el Artículo 119 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Otro principio fundamental de su contextualización, es hacer de la historia un proceso vivido creado y cocreado que nos permita entender que la educación indígena es propia no por ser original, ni por ser de su propiedad, ni por ser única; sino por ser en su esencia emergente que surge de su letargo que deja claro su profundidad. Muchos de los proyectos chavistas se centraron en esta visión fundamental de los pueblos indígenas, que concretan su aspecto en la biofilia por tratarse de proyectos unidos, concretamente a la vida, sobre todo a la prolongación de la misma, cuyo eje fue sus relaciones humanizantes entre si y entre los demás.

Esta visión indígena adquiere su valor sobre todo en la contextualización de sus espacios, como el barrio, la comunidad o las comunidades aporte principal a los procesos políticos del Estado venezolano.

La historia e incluso, las historias como debe reconocerse dentro de las comunidades indígenas, es importante mostrarlas como el surgimiento permanente de epistemes vinculadas a sus realidades. Esta diversidad constituye el primer acervo que debe anclar la presencia actual de las comunidades indígenas, hasta el presente de todas las sociedades y la naturaleza, ellos la han establecidas como una unidad, no como pares separados, sino como complementos

necesarios desde la visión indígena, que viven en permanente y contundente procesos de transformación, donde muchas veces, tal proceso es irreversible e inexorable, cuyas consecuencias pueden verse en distintos momentos.

De tal manera que, la realidad no es una concepción nueva y tampoco obedece a saltos históricos casuales. Entre las concepciones indígenas más resaltantes, se dice que los pueblos ancestrales, siempre y mucho antes del contacto colonial mantuvieron su desarrollo, que respondieron a comportamientos de las realidades sobre todo, de sus aspectos socio ambientales con la Madre Tierra, en este caso lo que los Kariña denominan, Nono (Tierra).



Figura 1. Espacio sociocultural de formación Kariña.

Fuente: Nelson Herrera, 2014

En el mismo orden de ideas, las condiciones socio culturales indígenas, están íntimamente relacionadas con su contexto histórico, aquí podremos apreciar en este gráfico que los elementos fundamentales de su educación, su centro se puede caracterizar como procesos sociológicos y lo psicológicos, en base a sus relaciones orales enriquecido por su saber. Este movimiento está presente en sus experiencias que les aporta mucho de sus saberes, lo que se aprende con lo que se cuenta deja profundas marcas de las experiencias del otro, convirtiéndose así, en conceptualizaciones que pueden ser repensa-

das por el que aprende, a partir de lo que les enseñan los ancianos. Ellos relatan situaciones que dieron vida a la comunidad, así este relato permite que culturalmente puedan potenciar los saberes de los docentes dentro de sus realidades y de hecho es así. El que aprende enseña a otro agregando algo más de su experiencia adquirida.

Por lo tanto, la oralidad no simplemente transmite contenidos, también transmite procesos, que se hacen diferentes y discernientes. Para el indígena la oralidad en la escuela no simplemente transmite saberes también sanciona saberes no es simplemente tradición, es futuro por eso procesa saberes (Fornet-Betancourt, 2007, p. 38).

Con esta aseveración, podemos comprender que el saber indígena se orienta a contextualizar la vida. Más claramente, sus relatos y prácticas, ya que la oralidad es igualmente una forma de juicio porque en ella se deciden o se prefiguran procesos. Estos hacen que los Kariña consideren que la escuela no sea el único lugar para el desarrollo del saber.

La sociedad no indígena considera que el único espacio para aprender está dentro del sistema de sus instituciones tales como: la universidad, la escuela y otras instituciones reconocidas, por usar una manera de comprender el sistema. Las culturas cuyo potencial está centrado en la oralidad reconocen que estas instituciones, deben generar los procesos para el diálogo ya que la oralidad es una manera de organizar la vida, como se puede comprender la maternidad, paternidad y las cuestiones públicas, así la potencialidad de la oralidad debe comprenderse en una mejor forma, en especial como una unidad para el impulso de los proyectos políticos, al menos este debate ha surgido del seno de las asambleas indígenas.

Así los Kariña siempre desde sus experiencias expresan que un texto no puede superar la experiencia contextual, ya que esta es el encuentro directo que permite materializarse desde la narrativa. Pero el contexto debe ser entendido como la situación antropológica y no como el simple lugar donde podemos estar, el mismo es más complejo porque tiene su relación a partir de las configuraciones simbólicas que se puedan construir a partir de las relaciones socia-

les. Los indígenas son contextualidad como situación antropológica que viven, ya que como parte de él, se vuelve corpóreo cuando se vuelven mediadores ante los espacios; cuando el mismo se convierte en Kaaputaano, Akodummuo, Maabare, Kuruupi, entre otros mediadores reconocidos por ellos como dueños de los espacios.

De tal forma que sus relatos siempre interaccionan con los espacios, el contexto no está fuera, el mismo está dentro, es decir explican los Kariña: “somos seres contextuales”. La filosofía indígena tiene su fundamento pedagógico en la historia y sobre todo en su contexto cuyos referentes responden a las configuraciones que se constelan en sus saberes vinculados a los espacios geográficos. Estos espacios adquieren vida, se vuelve parte de sí y se introyectan en su psique como familia, les transmuta en unidad.

La filosofía occidental por otra parte, es una forma de saber dentro de una determinada constelación del conocimiento, lo que la filosofía occidental atacó para transformar y pasar al olvido. La filosofía indígena fue hecha víctima de un proceso disciplinar, que atacó el saber, destruyendo el principio del contexto para que él dejase de ser una manera de ver el mundo, eliminado de sus recuerdos el sistema educativo, donde no todo se enseña, ni todo pasa a la generación siguiente como en el caso indígena.

Dicen los Kariña que es importante señalar que la cuestión no es solamente que podamos desarrollar el saber ante el otro mundo, sino que ese otro mundo los obligó a entender que se sabe lo que se quiere enseñar. En el caso de la enseñanza de las matemáticas, el contexto del pueblo Kariña define certeras estrategias para su comprensión, lo impulsan en el hecho de que para cada objetivo se debe tener presente subterfugios que imprimen elementos que componen el cuerpo humano para contar, sumar, restar, multiplicar y dividir; todo depende, sobre todo del contexto, de donde se desempeñan, las numeraciones con el uso de sus manos y pies para llevar los conteos pero muchos más allá, la naturaleza contiene diversos elementos que se suman a la comprensión de las matemáticas.

Los indígenas reflexionan en el hecho de que se puede aprender mucho de matemática, ciencias, políticas, entre otros. Pero es im-

portante reconocer que lo que se aprende en su saber indígena, no tiene el mismo poder vital que el saber que se puede transmitir desde el conocimiento de una abuela, abuelo, madre, padres e incluso desde el mismo grupo etario. Dicen que eso y esa personalidad del conocimiento, es la esencia humana particularmente sobre lo que se ha perdido en la filosofía occidental. Los sujetos indígenas aprenden con mayor velocidad, los saberes prácticos que se les proporciona día a día, les enseña las faenas fundamentales de cómo producir en el conuco, ya que esos espacios no se producen solo, ellos son espacios económicos para el sustento, un espacio que sirve para pensar para sentir la sabiduría de la Madre Tierra. Estamos entonces, presenciando la comunicación de saberes prácticos que sirven para establecer el puente de la reciprocidad social comunitaria, donde las experiencias educativas se traducen.

• EXPERIENCIAS DE UNA FORMACIÓN INDÍGENA DESDE LA PERSPECTIVA KARIÑA

Todas las sociedades tienden a responder a la historia de sus culturas, ya que las mismas están inmersas en esos procesos que generalmente se centra en la fortaleza del idioma y por ende, en sus condiciones de oralidad fundamentándose, en los relatos sobre hechos que ocurrieron en el pasado, se desprenden de aquí, las experiencias de unas realidades imaginarias exclusivas de la cultura que le asigna, valores sutiles de cómo se debe comprender, pensar, actuar y reflexionar en contextos definidos. Los ancianos e incluso, los sabios Püüdai son los que plantean sus experiencias relatadas, de manera poética, como propuesta educativa.

Entonces, el aprender del otro es una propuesta central para destacar experiencias y colocarlas en escena social, darle vida por medio de sus mediadores, tomar del árbol del saber los símbolos que le dan sentido al desarrollo de la comunidad, que a su vez aportan valores para la vida, así como la energía que puede transmitir en la formación social y pedagógica de un sujeto iniciándose sobre todo dentro

de su contexto suministrando desde esa praxis la incorporación necesaria para crear la individualización colectiva.

De esta manera el ser o el sujeto indígena sustenta sus saberes desde ciertas estructuras que le dan sentido a su vida, ellas devienen de ese ejercicio recíproco de experiencias contextualizadas que le permiten superar momentos de crisis o de quiebre, de las biografías individuales y sociales que solo les da orden y sentido la fuerte condición humana que se adquiere desde la cultura, así cada experiencia contada tiene diversos valores. Lo adquirido por medio de un proceso de enseñanza se vuelve particularidad desde lo sentido, se enriquece hacia lo interno del sujeto que aprende y el mismo, las transforma desde su propia visión para convertirlas en nuevas experiencias vividas en su práctica cotidiana.

Estas experiencias, han surgido repetidas veces en los trabajos desarrollados desde instituciones tales como el Centro de Estudios Indígena de la Universidad Bolivariana de Venezuela, y desde otros espacios institucionales, siendo las mismas el fiel reflejo de cómo los aprendizajes dependen estrechamente, de la personalidad viva de cada anciana o anciano, en la enseñanza de sus saberes ancestrales.

Comprendiendo esto muchas de las ideas emergieron como reflexión dentro de los talleres de historia local por pueblo indígena (2007) y desde la formación de la música indígena como educación, que permitió dejar a la luz considerables experiencias en la enseñanza, también de los aportes que se manejaron como soporte teórico en la formación del doctorado para el Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela que señalaron distintos rumbos sobre los movimientos Latinoamericanos en los pueblos indígenas, sobre la colonialidad del saber y la crítica eurocéntrica de los distintos aportes teóricos sustentados en visiones disímiles a las realidades de nuestra América.

De esta manera, lejos de ser experiencias nuestras en la formación de cuarto nivel se fueron convirtiendo, a partir de algunas observaciones, en propuestas orientadas a los cambios que se venían experimentando desde el reconocimiento legal en un capítulo completo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

(1999), así como de poder revisar los aportes de la teoría crítica a la exploración emergente de otras maneras de ver el mundo.

En el mismo orden de ideas, la aproximación teórica sobre el tema, abrió una ventana distinta para pensar y colocar en el tapete de la crítica el proyecto de modernidad como concepción globalizante de los pueblos, no como un proceso nuevo, sino como un proceso que fue usado como pretexto para desarrollar, sociedades que se pudieran ser manejadas incluso que se pudieran someter como periferia de explotación internacional, desde el desarrollo de la Revolución Industrial del siglo XIX, y mucho antes durante el proceso de colonización forzada en América.

Así la postura decolonial que emergía desde la modernidad y la colonialidad como contrapartida, en el hecho de poder someter los saberes a un pensamiento subyugante que dejara por fuera de combate a los saberes ancestrales (El giro decolonial, 2007).

Para enfatizar mucho más la importancia de estos aportes damos una mirada a las experiencias del pueblo indígena Kariña, quienes dieron ideas para poder pensar en su educación como aportes a los saberes así como, las recreaciones de su propia condición cultural, ocultas pero presentes en la memoria histórica de su pueblo. Así para los Kariña una educación implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que permitan trascender, de lo propio para poder comprender lo distinto, así como por ser críticos ante lo que no favorece a sus elementos principales que es la exaltación de la vida.

Desde esta perspectiva se puede superar la visión de pensar desde nuestras lógicas que las sociedades indígenas, son exclusivamente sociedades de costumbres o tradiciones, estamos ante reflexiones que sobre pasan esas lógicas, que nos colocan en el camino de valorar la existencia de ese complejo cultural con todo su aportes, para superar las acciones depredadoras del planeta, sacudiendo el poder imperial y de la colonialidad.

Por otra parte, la experiencia indígena en su proceso permite comprender los referentes geográficos como fuerza espiritual que se organiza de alguna manera, en los sentidos y en el pensamiento

como un ejercicio que supera, lo intelectual, teniendo presente la energía ancestral de su concepción, recordando constantemente el movimiento estelar en el cual estamos todos.

El autor Tyson Kaawoppa Yunkaporta en su paper sobre *An Overview of Aboriginal Pedagogy Models and a Proposal for a Workable Common-ground Framework* (sf) cita a Harris (1980) quien define las características de aprendizaje de “los aborígenes” como la observación, la imitación, ensayo y error, el rendimiento en la vida real, las totalidades en vez de partes, la resolución de problemas y la repetición de aprendizaje, como también inclinada a desarrollar como fundamento epistémico “being Holistic, Imaginal, Kinaesthetic, Cooperative, Contextual and Person-oriented”. De tal manera que aunque algunos modelos pedagógicos indígenas en esencia están presentes muchos de estos elementos se manifiestan en las especificidades que son latentes, en especial, en la particularidad de su cultura.

Centra aquí su atención en el cuerpo en movimiento, el cuerpo no solo individual sino la generalidad corpórea de la comunidad, aumentando el alcance de los saberes como entidad en movimiento, elaborado para potenciar la conexión entre la Madre tierra y la educación, así como la importancia de la narrativa en el desarrollo de las historias de la vida real para el fortalecimiento de los aprendizajes en las comunidades.

Muchos de los procesos observados y sobre todo expuestos en sus autorreflexiones, durante las asambleas de trabajo y sobre todo en la elaboración de las políticas públicas indígenas expresaban que la formación, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje independiente, la observación, la escucha, la mínima intervención o instrucción, aprendizaje directo por ver y hacer, la introspección, la reflexión, la narración, el modelado, la instrucción individualizada, conexión con los valores locales, corresponden a auténticas experiencias que permiten aprender a aplicar los conocimientos en las distintas circunstancias cambiantes, impulsando la posibilidad de potenciar de manera fundamental la relación de educativa en cada sujeto indígena.

Lo individual, en ese proceso, debe comprenderse como el centro del equilibrio como se armoniza la naturaleza, en reflexión del Kariña, es el árbol del saber, que se expresa lo kinestésico donde lo educativo se concentra como el centro invariable de Confucio (1990, p. 4) con su debida distancia pero con su valor en el saber “Cuando el centro y el equilibrio son perfectos, el cielo y la tierra están tranquilos: todas las cosas crecen”.

Es así como la propuesta indígena, tiene que ver directamente con esa necesidad equilibrada de sostener su imagen educativa a partir de la observación de su árbol del saber¹², ya que de desaparecer los morichales la tendencia sería el fin de la cultura y por ende el fin de los sujetos Kariña. Así el cosmos construido desde sus saberes, explica como el sostenimiento de los excesos debe ser regulado por los sabios en su enseñanza, nada debe sobrepasar los límites del contenido entre el cielo y la tierra, tales que deben mirarse como complementos inseparables incluyéndose como totalidad no necesaria sino inexorable, desde aquí emergen las categoría de educación propia que son centrales para diseñar su sistema propio educativo indígena, en la transformación estratégica de las políticas públicas para los pueblos indígenas.

• CONSIDERACIONES FINALES

Finalmente, mucho de lo que se considera propio es decir que tiene particularidades culturales que son direccionadas por la fuerza intelectual que produce la naturaleza son definidos por la carga simbólica que emerge desde sus espacios geográficos donde se encuentran sus protectores dueños de esos espacios. El eminente antropólogo, Levis-Strauss, en su obra el Totemismo en la Actualidad, define al respecto que los asuntos que se plantean en la vida diaria que se presentan simbólicamente en distintas direcciones y que muchas ve-

12 Este árbol del saber se centra en una imagen simbólica que responde a un árbol de gran utilidad dentro del pueblo indígena y que en los últimos tiempos ha venido sufriendo los embates de la contaminación, perdiendo así su durabilidad. El mismo sigue presente en el pensar de este pueblo, sin él deja de existir, fue desde siempre el contacto directo con sus antepasados.

ces parecen incomprensibles para cualquiera que se aproxime como observador, no solo sirve para representar más que eso sirve para pensar, es decir, lo que se ve en la vida objetiva tiene sentido solo en el pensamiento.

El árbol del saber, los dueños de los espacios son en primera instancia espacios del pensamiento, aspectos que trata lo sentido, lo que se va elaborando como episteme de donde emerge para ellos la formación inclusiva por la que pasan todos, y la formación relacionada topofílica y basada en la biofilia, en todo lo que está vivo donde la naturaleza se antropomorfa adquiriendo la carga fundamental de la cultura. Es desde aquí que puede estar oculto ese pensamiento pedagógico que aún Venezuela sigue buscando en otros autores.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Civrieux, M. (1974). *Religión y Magia Kariña*. Caracas: UCAB, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Damiani, L., & Bolívar, O. (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador Latinoamericano*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Dirección de Asuntos Indígenas. (1998). *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (Diagnósticos y Propuestas; 1998-2008)*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Dirección de Pueblos y Culturas Indígenas. (2007). *Temática de interculturalidad y diálogo de saberes*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
- Herrera, N. (2008). El saber ancestral indígena. *Ensayo de epistemología para la investigación. Presentado a la Universidad Bolivariana de Venezuela*.

- Herrera, N. (2009). *Reconstrucción histórica de pueblo Kariña*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, Centro de Estudios Indígenas
- Lévis-Strauss, C. (1982). *El totemismo en la actualidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- López-Sanz, R. (2006). *Perla y Huracán. Parentesco y Clase/Color en Iberoamérica y el Caribe*. Caracas: Altolitho.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Asuntos Indígenas. (2002). *Hacia el diseño de una Política Nacional de Pueblos Indígenas*. Caracas: Dirección General de Asuntos Indígenas.
- Mosonyi, E. E. (2006). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, Dirección de Educación Indígena.
- República Bolivariana de Venezuela . (2009). *Ley Orgánica de Educación* . Caracas: Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Distribuidora ML.
- Tuhiwai Smith, L. (2012). *Descolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books Ltd.

LOS SABERES ANCESTRALES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS COMO HERRAMIENTA DE UNA PEDAGOGÍA NUESTRO- VENEZOLANO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.

Una experiencia desde el Núcleo Académico Pedagogía Social y Poder Popular y la Unidad Básica Integradora Proyecto

Ginette Martínez Fuentes¹³

• RESUMEN

Urge en Venezuela, Latinoamérica y el Caribe una pedagogía que se acerque a lo que somos como pueblo; eso obliga a bajar a las catacumbas de nuestras raíces ancestrales que nos dan identidad, desde donde se ha construido nuestro patrimonio y espiritualidad; requerimos herramientas que nos ayuden a desarrollar procesos de aprendizaje para el educador y el educando. En este sentido los pueblos originarios son nuestra esperanza, ellos han permanecido conectados a las raíces y sabiduría ancestral que determina sus estructuras, relaciones y organizaciones sociales en armonía con la madre tierra; esto exige una nueva pedagogía nuestro-venezolana, latinoamericana, caribeña e indoafricana, en la que es vital la enseñanza y uso de la historia para el reconocimiento de la persona en su historicidad y asumir su protagonismo en la transformación social y desarrollo pleno. La Universidad Bolivariana de Venezuela viene desarrollando un esfuerzo gigantesco para tal fin, una de las vías que impulsa como eje transversal de todas la Unidades Curriculares, Programas de Formación de Grado, Centros de Estudio y Núcleos Académicos es la Unidad Básica Integradora Proyecto; desde donde el docente investigador tiene la posibilidad de conocer y crear nuevas alternativas epistemológicas y propuestas pedagógicas alternativas.

Palabras Claves: Epistemología, Pedagogía Ancestral, Historia.

¹³ Licenciada en Historia. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Kerepacupai Vená. Venezuela. ginettemf@gmail.com

Hoy, más que en ningún otro tiempo América Latina y el Caribe viven un proceso histórico donde las antiguas corrientes ideológicas del capitalismo están en decadencia, se hace urgente que emerjan nuevas corrientes del pensamiento, nuevos paradigmas que impliquen la construcción colectiva de nuevas estructuras y relación de poder; Venezuela es punta de lanza en ese proceso de contraposición al orden neoliberal dominante, asume que las bases esenciales sobre las que deben edificarse esas estructuras son las nuevas ideologías que alimenten y formen la subjetividad socialista, la espiritualidad solidaria-fraterna, la intersubjetividad, la identidad cultural y dinamicen el patrimonio tangible e intangible como vía para la conformación de los ethos revolucionarios, espacios dialógicos, la organización comunitaria para la construcción del Poder Popular y el Nuevo Estado Socialista, desde los postulados establecidos en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

El pueblo venezolano, latinoamericano, indoafroamericano y caribeño está constituido por una espiritualidad que le mueve al encuentro fraternal con los otros; es en esas raíces donde debemos crear los nuevos ethos revolucionarios socialistas, solidarios y fraternos, las interrelaciones parten de esa convicción espiritual (que luego la iglesia manipuló y contaminó de religiosidad individualista, a lo que contraponen la teología de la liberación), los espacios dialógicos han de estar impregnados de ella, en esa dirección se construirá en colectivo un nuevo lenguaje, una mirada nueva del mundo para transformarlo, surgirá el discurso y las estructuras de organización popular necesarias en la construcción del socialismo del siglo XXI.

Urge una pedagogía que se acerque a lo que somos como pueblo; eso nos obliga a bajar a las catacumbas de nuestras raíces ancestrales, esas que nos dan identidad, desde donde se ha construido nuestro patrimonio y espiritualidad, para ello se requiere de herramientas que nos ayuden a desarrollar procesos nuevos de aprendizaje; en este sentido los pueblos originarios son nuestra esperanza, ellos han permanecido conectados a las raíces y sabiduría ancestral que determina sus estructuras, relaciones y organizaciones sociales en perfecta armonía con la Pacha Mama (madre tierra); esto exige

una nueva pedagogía nuestro-venezolana, latinoamericana, caribeña e indoafricana, una nueva pedagogía es vital la enseñanza y uso de la historia crítica para el reconocimiento de la persona en su historicidad a fin de que pueda asumir compromiso y su protagonismo en la transformación social, es desde la enseñanza de la historia crítica que se fortalece la identidad cultural, se conocen los nexos comunitarios y reconoce lo que se es como pueblo; esa nueva pedagogía radical tiene en la historia el instrumento primordial para el análisis crítico de las complejas realidades sociopolíticas, la comprensión de la diversidad y pluralidad cultural, así como posibilita la elaboración de proyectos y programas de inclusión, equidad, justicia social y organización comunitaria para el ejercicio del poder popular.

La Universidad Bolivariana de Venezuela viene desarrollando un esfuerzo gigantesco por acercarse y adecuarse a esas necesidades, una de las vías que impulsa como eje transversal de todas la Unidades Curriculares, Programas de Formación de Grado, Centros de Estudio y Núcleos Académicos es la Unidad Básica Integradora Proyecto (UBIP); desde donde el docente investigador tiene la posibilidad de conocer y crear nuevas alternativas epistemológicas y propuestas pedagógicas alternativas.

Investigar, conocer la historia es una acción colectiva irreverente y subversiva que vincula, involucra y compromete a todos en la creación de nuevas teorías y metodologías alternativas emancipadoras en su búsqueda para revertir y contraponerse a las relaciones con las estructuras de poder del orden dominante para construir el Poder Popular del Nuevo Estado Socialista, bajo los postulados expresados en el preámbulo de nuestra Carta Magna.

La historia es una “*ciencia politizada*” (Oscar Varsavsky 1969), de lo contrario es vanidad de conocimiento o instrumento de dominación del poder hegemónico, su enseñanza, investigación y difusión deben generar procesos de conocimiento, reconocimiento y comprensión de lo que la persona es en su historicidad, su contexto, la diversidad y pluralidad cultural que nos constituye como pueblo para asumir el protagonismo en los cambios y transformación social. La importancia de enseñar la historia con una pedagogía ancestral radica en una pra-

xis académica en la que se van construyendo los nuevos ethos revolucionarios, espacios dialógicos con base en la ecología de los saberes, una nueva espiritualidad, donde la solidaridad y fraternidad constituyen valores motrices para la organización popular:

El nuevo socialismo del siglo XXI no lo montaremos sobre la nada de América, sino sobre esas múltiples experiencias históricas de los indosocialismos. Por eso hemos pedido a los pueblos indígenas, que vayan a estudiar el posible aporte de sus pueblos en lo que queremos construir (Hugo Chávez, 2007)

La enseñanza de la historia con base en los saberes ancestrales se enmarca en la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad con todos los Programas de Formación de Grado, Centros de Estudio y Núcleos Académicos de la UBV, a la vez que se articula obligatoriamente con las comunidades tributando a la Unidad Básica Integradora Proyecto y al proceso de municipalización fundamentado en la Ley Plan de la Patria en su objetivo histórico 2.2.12.9., en los objetivos históricos concerniente a los temas claves (formación liberadora, historia, municipalización, construcción del poder popular entre otros) y en las políticas públicas educativas universitaria para generar una práctica político-académica, socio-cultural, reflexiva, flexible y horizontal en y con las comunidades, tal como lo establece el Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela en lo referente a La Universidad para la Sociedad y La cuestión de lo comunitario, lo micro y las experiencias alternativas.

Nuestro objetivo es: Promover los saberes ancestrales de los pueblos originarios como herramienta de una pedagogía nuestro-venezolanos a través de la enseñanza de la historia y praxis académica que contribuya en la construcción y fortalecimiento del poder popular.

Bajo un enfoque cualitativo: dialéctico materialista, con un paradigma socio crítico es el más acertado y compatible por cuanto implica un ejercicio hermenéutico crítico para comprender la realidad en su contexto con la finalidad de transformarla; a la vez que involucra la reflexión permanente sobre la razón histórica de las prácticas cotidianas de las personas en la comunidad, sus relaciones

intersubjetivas, los espacios dialógicos y organizaciones sociales de base para la construcción del poder popular. Implica una relación de horizontalidad con los sujetos de estudio, privilegia el diálogo, la participación, construcción de una visión colectiva de la realidad, estimular procesos formativos permanentes en los encuentros intersubjetivos de saberes, en definitiva es un ejercicio emancipador.

La Universidad Bolivariana de Venezuela tiene entre sus objetivos generales el de: “Generar una organización y cultura académica y curricular flexible y favorable a la integración de saberes, al enfoque de la formación integral y a la generación de cultura democrática” (UBV p.55, 2003); a la vez su enfoque educativo es reflexivo, flexible y analítico, estimula la creatividad, innovación y el trabajo colectivo en los procesos de aprendizaje e investigación.

Por otra parte el Sistema Integrado de Desarrollo de Trabajadores y Trabajadoras Académicos (SIDTA) establece un Plan Integral de Desarrollo Académico (PIDA) como línea que facilita la planificación y evaluación del docente, en el que se debe evidenciar el trabajo desde varias dimensiones establecidas y la praxis transdisciplinaria e interdisciplinaria de su desempeño académico.

Enmarcado en esos preceptos desde el año 2014 en el Eje Geopolítico Kerepakupai Vená se induce a través de talleres de formación la construcción del PIDA por parte de cada docente, ese ejercicio contribuyó a que un grupo de profesores buscaran alternativas de organización para el diseño colectivo del PIDA y eso dio como resultado la conformación del Núcleo Académico Pedagogía Social y Poder Popular con vinculación a las líneas de investigación del Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica: Educación, identidad y pensamiento pedagógico de las culturas de los pueblos y comunidades indígenas y afro descendiente en Venezuela y el resto de los países de la Alianza Bolivariana de los pueblos de nuestra América (ALBA) y Municipalización y universalización de la educación, de modo tal que se fue impregnando de una visión ancestral de la práctica pedagógica.

La experiencia inicial dio como resultado la construcción de una línea central de investigación del núcleo académico centrada en la

promoción de los saberes ancestrales y el diseño de un formato común que les permitió a cada integrante de ese colectivo elaborar su PIDA, pero a la vez se articulaban y retroalimentaban en el proceso investigativo; las actividades comunes de formación, el enfoque metodológico dialéctico materialista bajo el paradigma sociocrítico les permitió entretener sus acciones en cada una de las dimensiones con las que planificaron.

A esa experiencia debemos sumar el trabajo de investigación que la autora ha desarrollado desde el año 2009 con pueblos indígenas del Municipio Gran Sabana y comunidades rurales del Municipio Padre Chien, a la vez que se articula con su propuesta de investigación de la Maestría en Educación que inició la UBV.

Eso ayudó a fortalecer el núcleo generador de esta propuesta pedagógica desde la enseñanza e investigación de la historia para fortalecer el proceso de organización y consolidación del poder popular con el uso de herramientas didácticas de los saberes ancestrales; las cuales se ajustaban al propósito de cada dimensión con las que se elaboró el PIDA.

En las dimensiones de: 1.- Formación Integral Emancipadora, cuya propuesta metódica es dialógica-participativa e intencionalidad política es emancipadora para la transformación social, 2.- Relación Sociopolítica Comunitaria, cuyo propósito es la organización popular intersubjetiva con dialéctica crítica, historicidad e identidad cultural para comprender lo que somos como pueblo, 3.- Investigación Crítica, Sociopolítica y formativa, implica la construcción colectiva de nuevas alternativas emancipadoras de investigación bajo un ejercicio hermenéutico para la construcción del poder popular, 4.- Creación y Recreación de Saberes, su propósito es la liberación integral de la persona bajo la formación del pensamiento crítico para asumir un protagonismo y compromiso en la transformación social; a esos fundamentos se le incorporó de los saberes ancestrales su didáctica introspectiva, reflexiva y holística sobre las relaciones con las estructuras existentes y su pertinencia, en la que se derrumba la fragmentación del conocimiento en el proceso de aprendizaje y comprensión de la historia.

Todo proyecto, y eso es una de los rasgos del origen de los muchos fracasos de los proyectos sociales, uno se pregunta: quién los montó? un grupo de especialistas; ¿con qué técnica? ¿Con cuál metodología? Inventando? Con esto quiero decir que tecnocráticamente son unos ladrillos, pero cuando uno le busca el sujeto social, el contexto, la problemática, no lo encuentra. (Lanz, 2008, p. 96)

La UBV se contrapone a esa manera fracasada de hacer proyectos, por eso en el proceso de práctica de la UBIP es imperante en contacto con la comunidad y todas sus organizaciones, el primer paso del docente investigador es la familiarización intersubjetiva con los sujetos de estudio, establecer una relación dialógica con ellos para ir penetrando los espacios en los que desarrollará su praxis sociopolítica en los que posteriormente incorporará a los estudiantes y docentes de diversas unidades curriculares, así como a los investigadores de los núcleos académicos pertinentes.

Dicho de esa manera pudiera resultar comprensible y fácil de realizar, pero cuando entramos en la realidad y dinámica tanto de la comunidad como dentro de la UBV; por un lado nos encontramos con dificultades generadas por la desconfianza en las comunidades que se sienten utilizadas por las instituciones en permanente elaboración de diagnósticos y proyectos que no se concretan, por otro en el seno de la UBV tenemos resistencia de docentes al trabajo de investigación en las comunidades, a involucrarse y comprometerse con las organizaciones de base desde donde surge el poder popular, apoltronados en el academicismo.

Aunado a lo anterior debemos señalar otra dificultad, la didáctica para el proceso de abordaje y la relación intersubjetiva con la gente en la comunidad, adherirse con rigidez al método de investigación, la ausencia de reflexión colectiva en y con las comunidades, entre otros elementos enmarcados en el ámbito pedagógico; esto no sólo limita sino que frena el la praxis de la UBIP, sino que la problematiza y la hace poco eficiente en su objetivo de dar aportes y propuesta a las necesidades existentes.

“En lo político hay un centro de gravedad fundamental... Me refiero al poder popular, sin poder popular verdadero, organizado, fuerte, consciente, no habrá socialismo”. (Chávez, 2012b)

Desde una educación popular y pedagogía ancestral emancipadora la historia es fundamental en la tarea de liberación integral de la persona, en el desarrollo de la identidad cultural, la formación del pensamiento crítico, la autodeterminación, el reconocimiento de sí mismo y los otros, la comprensión del entorno y la realidad sociopolítica, donde se asume su historicidad como paso previo al compromiso colectivo, su rol protagónico en los cambios y transformación de la sociedad.

La historia es dinámica, es transformación, el cambio es su hilo preceptor; en tal sentido, ella es herramienta subversiva, enemiga peligrosa de las élites, el neoliberalismo y el mercado; por eso procuraron siempre mantenerla como simple recordatorio que rendía culto a héroes muertos; sin embargo pese a la gran inversión que se hizo para continuar contando la historia de los “vencedores”, surge un proceso de enseñanza y uso de la historia que promueve la investigación alternativa en las comunidades de base como vía para el reconocimiento del pueblo en su historia, el fortalecimiento de la identidad cultural y la organización comunitaria con interés colectivo.

Las actividades de formación deben realizarse con una didáctica horizontal, dialógica, fraterna y participativa, todo el colectivo se constituye en educadores-educandos, entrar en la elaboración de proyectos integrados pasaba por la reconstrucción colectiva de la historia del barrio o sector campesino, reconocimiento de los saberes, concienciar el patrimonio cultural tangible e intangible, fortalecer la identidad y fomentar la organización popular para la construcción y ejercicio del poder popular.

Para ello es fundamental buscar nuevas alternativas pedagógicas que nos ofrezcan herramientas didácticas que garanticen el proceso educativo; en este aspecto los saberes ancestrales de los pueblos originarios aportan una epistemología que implica la esencia de la vida misma, la cosmogonía que reglamenta el ciclo vital de los pueblos originarios, donde no conciben aulas de clase, toda la comunidad es

la escuela y cada habitante un maestro, va más allá y conecta con la naturaleza como maestra, lo que genera otro tipo de relación con los otros y con todo, para los pueblos originarios la relación intersubjetiva con la comunidad, la dinámica social, el cosmos, la naturaleza son la base del aprendizaje.

En consecuencia, el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del Hombre en relación con lo divino, la naturaleza, con la familia, la comunidad y la sociedad en general. Es decir, los saberes indígenas siempre han constituido una riqueza intelectual para formar Hombres comunitarios con identidad, semejante a decir .formar ciudadanos., tarea principal encomendada en cabeza de los ancianos sabedores. (Jamioy, 1997, p. 66)

El uso de esa pedagogía en la praxis del docente investigador ubevista obliga a convertir las clases en permanente deconstrucción de los conocimientos previos, construcción y reconocimiento de la historia personal, familiar y comunitaria para descubrir el conocimiento que encierra cada acto cotidiano, comprender e interpretar la historia local, regional, nacional e internacional; la dinámica dialógica y aprendizaje colectivo, implicaba la corresponsabilidad y solidaridad fraterna, en la que todos son responsables de que todos aprendan, debe promover la creatividad y uso de la imaginación y la relación con todos los seres vivos y la naturaleza, en las actividades de evaluación debe involucrar a la comunidad, no hay desfragmentación el conocimiento.

Eso implica la formación de investigadores populares, partir del descubrimiento de su historicidad, con dialéctica histórico-crítica, en diálogo y escucha permanente como método para conocer, que salgan de las posturas comodonas a las que nos condenó el sistema dominante, se deslastren de sí mismos para encontrarse con los otros en la compleja dinámica de las realidades sociales contextualizadas como única vía posible para la acción revolucionaria socialista colectiva, consciente, solidaria y creadora, desde donde se descubre las potencialidades y posibilidades de la persona y su comunidad; una investigación en la que

nos redescubrimos para reconstruirnos en un proceso donde el rol protagónico es ejercido por los sujetos investigadores-investigados.

El Ser y Hacer del docente liberador en revolución socialista bolivariana, lo convierten en un evangelizador del humanismo, la solidaridad-fraternidad; porque:

Socialismo es amor, es una idea que encuentra acomodo en el Sermón de la Montaña y su prédica de amor al prójimo por encima de todas las cosas... es amor porque es la afirmación de la empatía como el criterio central de la organización social (Monedero, 2008, p 74).

Esa herramienta didáctica del amor es la que ha procurado aplicarse en el proceso de UBIP que se desarrolla en la comunidad de la Urb. Los Coquitos (sectores 1 y 3) en la Parroquia Catedral del Municipio Heres, en una primera instancia la relación con voceros de la Sala de Batalla Catedral Socialista, Consejos Comunales, Círculo de Lucha Popular, Unidad de Batalla Chávez, Comités Locales de Abastecimiento y Producción, organizaciones; en este proceso el docente se asumirse como el estudiante que va en busca de conocimiento, aunque tenga todos los títulos académicos, la humildad no sólo es un valor sino también una estrategia que abre las posibilidades para entrar en la construcción de intersubjetividad con los otros, a la vez que reconoce los saberes colectivos de donde nutrirá su investigación y en los que sumerge a los estudiantes de los diversos PFG.

La UNESCO en su Declaración Universal de la Diversidad Cultural en el año 2001, establece: “Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber”

Se crea y ejecutan estrategias de introspección en las que el estudiante reconoce su espiritualidad, nexos con la naturaleza y el cosmos, estimula la imaginación y creatividad vinculado al perfil profesional del PFG. Ese ejercicio va formando un estudiante más sensible y comprometido al momento de vincularse con las comunidades.

Docentes y estudiantes se adecuan a dinámica que impera en la comunidad y regulariza las relaciones intersubjetivas, las organizaciones y procesos de transformación social, con el entendido de que esa es nuestra escuela y nuestros maestros; las visitas a la comunidad se hacen cada vez más frecuentes y se asumen con actitud fraterna e incluso entusiasta.

Se recorren calles y veredas con un espíritu observador de lo construido, de la gente, del hábitat para conocerlo y comprenderlo en un proceso de familiarización; cada espacio representa una posibilidad del diálogo con las personas en la que los estudiantes preguntan, escuchan con actitud del niño, los patios de algunas casas son un laboratorio experimental socio-productivos con técnicas populares y saberes ancestrales para el cultivo. Una laguna en medio de la comunidad se convierte en un elemento catalizador que acelera la integración entre los estudiantes de los diversos PFG y con la gente gira en torno a ella, patios productivos, espacios de encuentro bajo un árbol desde donde se va creando el ejercicio dialógico y se introducen en la historia y microhistorias colectivas, el ejercicio de escucha elocuente del que habla Gadamer.

La caracterización y diagnóstico de la comunidad se hace impregnada de la vida comunitaria, no son meros enunciados de datos, las necesidades y problemas se conocen a través del sentir colectivo; eso es lo que inspira propuestas enraizadas con la identidad cultural del sector; en este proceso el aprendizaje es significativo.

La experiencia educativa va más allá de las competencias académicas de la UBV, es un aprendizaje integral para la vida en colectivo, en comunión, en socialismo. Ya se inició un proceso formativo con herramientas didácticas ancestrales, en el que apenas se han dado los primeros pasos, sin embargo ya pueden observarse algunos avances significativos que pueden constatar en el trabajo integrado e integrador de los 3 grupos estudiantiles que abordan la comunidad Los Coquitos en los sectores 1 y 3, quienes presentarán en el 3er Congreso de Experiencias Significativas UBV.

Los pueblos del mundo estamos enfrentando un gran desafío, salvar a la humanidad; y no hay otro camino para

salvar la causa humana que el camino del socialismo... para construir un mundo de justicia social, igualdad y hermandad (El Socialismo salvará a la humanidad, asegura Chávez, s.f.).

La historia debe constituirse en pilar fundamental de la pedagogía emancipadora por cuanto el ser humano es reflejo de su historicidad e historia; su enseñanza, investigación y difusión deben generar procesos de nuevos conocimientos; es desde allí, que se forma el pensamiento crítico, el análisis y comprensión de las realidades sociopolíticas locales, nacionales y latinoamericanas. Se reconoce la diversidad y la pluralidad cultural que nos constituye como pueblo para asumir el protagonismo en los cambios y transformación social, generar relaciones y conciencia colectivas para la organización comunal, la construcción y ejercicio consciente del poder popular.

Para llevar a cabo una enseñanza e investigación desde esa óptica se requiere de nueva epistemología, pedagogía, didáctica y métodos; en ese sentido encuentra en los saberes ancestrales una fuente extraordinaria que facilita el proceso educativo e investigativo, el cual va adecuando y construyendo en colectivo con estudiantes, investigadores y comunidades.

La Universidad Bolivariana de Venezuela, a través de la Unidad Básica Integradora Proyecto (UBIP) brinda un escenario excelente para la aplicación de una pedagogía nuestro-venezolana que está en construcción, una nueva forma de enseñar, aprender e investigar la historia, recrear saberes, construir en colectivo nuevos métodos que surjan de las prácticas cotidianas e interrelaciones sociales comunitarias. La UBIP vendría a convertirse en un laboratorio experimental de donde surjan nuevas propuestas a las necesidades del pueblo en el marco de la Ley Plan de la Patria, planes de desarrollo nacional, regional y local, tomando como premisa lo socioproductivo, a la vez que ofrece un espacio idóneo para el ejercicio de la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad desde las diversas líneas de investigación que se realizan y pueden retroalimentarse, pero a la vez tributar al proceso de investigación que se realiza en las comunidades a través de los grupos de la UBIP.

La apertura de una cátedra libre itinerante para la formación e investigación popular contribuiría en el fortalecimiento de los procesos internos de la Universidad Bolivariana de Venezuela en cuanto a su permanente búsqueda de adecuación a las necesidades sociales en su contexto para generar propuestas que aporten en la transformación social y fortalecimiento del poder popular, también es un camino posible para la conexión con nuestras raíces ancestrales, alimentar nuestra identidad cultural, intersubjetividad, espiritualidad e historicidad crítica para generar procesos de investigación popular que reescriban la historia y den letra a los pueblos que sólo la voz les ha servido para contarla, mantenerla viva, quedando excluida de los libros escolares, universitarios y enciclopedias. Sería un grano de arena en la tarea imperante que tenemos los pueblos del SUR de escribir la historia de forma diferente a la eurocéntrica.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Natalia (s/f). Conocimientos indígenas y procesos de apropiación. Consulta en: <file:///C:/Users/PC/Downloads/6639-18513-2-PB.pdf> (fecha:12-11-2016)
- Aguilar, L. (2004) La Hermenéutica Filosófica de Gadamer. *Sinéctica* http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/24_la_hermeneutica_filosofica_de_gadamer.pdf
- Camara, H. (1989) Razones para Luchar. Voz De Los Sin Voz. Madrid.
- Camara, H. (2001) El Evangelio con Dom Helder. *Voz De Los Sin Voz*, (343).
- Chávez, H. (2006). *Sólo El Socialismo Salvará a La Especie Humana*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información.
- Chávez, H. (2012b). *Discurso Sobre Programa de Gobierno 2013 – 2019*. Recuperado el 13 de Noviembre 2013 del <http://www.ultimasnoticias.com.ve/opinion/firmas/reinaldo-quijada/el-poder-popular-segun-chavez.aspx#ixzz2kfaPca2°>

- De Sousa, B. (2011) Una Epistemología del Sur. <https://es.scribd.com/doc/64343618/Santos-Boaventura-de-Sousa-Una-epistemiologia-del-sur>
- Freire, P. (1996) *La Educación como Práctica de la Libertad*. Sao Paulo: Editorial Cortez e Instituto Paulo Freire.
- Jamioy, J.(1997). *Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad* .Nómadas (Col), núm. 7, septiembre, 1997, pp. 64-72 Universidad Central Bogotá, Colombia
- Lanz, C. (2008). Invedecor y La crítica de La División Social del Trabajo Capitalista (Su Concreción en La Evaluación-Sistematización). *Diálogo de Saberes*, (2), 90-101.
- Monedero, J. C. (2008). Hacia una filosofía política del socialismo del siglo XXI Notas desde el caso venezolano. *Cuadernos del CENDES*, Año 25, N.º 68. Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Preiswerk, M. (1994) *Educación Popular y Teología de la Liberación*. Costa Rica: Editorial DEI. San José
- UBV XXI. (2009) Plan Nacional de Formación de Formadores, Curso de Sensibilización Ético Política 2009-II. <http://www.ubv.edu.ve/>. Universidad Bolivariana de Venezuela
- UNESCO Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural 2001
- Valdeón, J. (1989). ¿Enseñar Historia o Enseñar a Historiar? Enseñar Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, (46), 19-32.

EDUCACIÓN: IDENTIDAD Y ESPACIO GEOGRÁFICO

María Josefa Gutiérrez¹⁴, Henry Lazarde¹⁵

• RESUMEN

La identidad nacional, como dimensión de estudio ha sido explicada, analizada, comprendida e interpretada por diversidad de investigadores, presentando los mismos, elementos de coincidencia para su definición, al respecto la preservación de la identidad nacional se da producto de la educación, lo mismo ocurre con el amor y el sentido de pertenencia hacia un espacio geográfico, es decir, este es el elemento o foco del acontecer identitario, por lo cual conocerlo, comprenderlo es vital para construir nuestra nueva identidad, en el contexto histórico que transita la República Bolivariana de Venezuela. La misión de la Universidad Bolivariana de Venezuela UBV, se orienta a la formación de un profesional ciudadano con compromiso ético político y con experticia para comprender críticamente la realidad, lo que involucra conocer el espacio geográfico Para ellos nos trazamos el propósito de: Visualizar desde la subjetividad de los estudiantes de PIU, la organización del espacio geográfico venezolano, esencial en la formación del profesional UBV para la construcción de la nueva identidad nacional. Este trabajo se inició con los primeros grupos del Programa de Iniciación Universitaria-PIU, en el periodo académico 2016-1 y finalizó con los grupos PIU del periodo académico 2018-1, incorporando 100 informantes.

Palabras Clave: Identidad Nacional; Espacio Geográfico; Programa de Iniciación Universitaria.

La identidad nacional, como dimensión de estudio ha sido explicada, analizada, comprendida e interpretada por diversidad de investigadores, presentando los mismos, elementos de coinciden-

14 Profesora de Historia. Doctorante en Educación ULAC. Responsable de la maestría en educación Estado Nueva Esparta. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Mariscal Sucre. Venezuela. gutierrezmariajosefa@hotmail.com

15 Licenciado en Educación, egresado UBV Estado Nueva Esparta. Coordinador PNFE. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Gran Mariscal Sucre. Venezuela. Criam_amaiz80@hotmail.com

cia para su definición, al respecto, Romero, (2011:57), la considera “como la integración de valores materiales, inmateriales y morales cuyo conocimiento y amor por dichos valores, une y solidariza a los habitantes de un determinado espacio.

Así mismo, Montero (1989:156) la entiende como “el conjunto de significaciones y representaciones relativamente permanentes a través del tiempo que permiten a los miembros de un grupo social que comparten una historia y un territorio común, así como otros elementos socioculturales, tales como un lenguaje, una religión, costumbres e instituciones sociales, reconocerse como relacionados los unos con los otros biográficamente”.

Se vislumbra en ambas definiciones, un conjunto de ámbitos como lo ideológico cultural, lo ambiental-espacial, lo sociopolítico, lo geohistórico y socioeducativo pedagógico, cuyas significaciones articulan a un grupo social, quien las considera como propias, en implicación, la identidad nacional se desarrolla y construye en la interacción social en integración a un espacio geográfico, siendo este un proceso permanente.

Por tanto, la preservación de la identidad nacional se da producto de la educación, lo mismo ocurre con el amor y el sentido de pertenencia hacia un espacio geográfico, es decir, este es el elemento o foco del acontecer identitario, por lo cual conocerlo, comprenderlo es vital para construir nuestra nueva identidad, en el contexto histórico que transita la República Bolivariana de Venezuela.

Con referencia a lo anterior, la Ley Orgánica de Educación, promulga como uno de los fines de la educación

Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográfico y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela (Artículo 15, literal 3),

Por tanto, a través de la educación pesa la responsabilidad de tender puentes para la conformación y preservación de la identidad venezolana a lo largo de toda su estructura, incluido el subsistema de educación universitaria el cual “profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos y reflexivas, sensibles y comprometidas o comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país iniciada en los niveles educativos precedentes” (Artículo 32)

Dentro del subsistema de educación universitaria, se crea la Universidad Bolivariana de Venezuela, en el contexto de la encarnizada lucha de clases entre la oligarquía empresarial y el pueblo, liderado este último por el comandante Chávez, dicha institución “emerge de la conspiración de sectores privilegiados de la sociedad venezolana en alianza escandalosa con los agresores y explotadores del Norte de América y de Europa”, (UBV XXI, 2009, P.11), quienes durante una centuria saquearon nuestros recursos con la aprobación de la clase política.

Es así, como las universidades del siglo XX se convirtieron en perpetuadores de las lógicas demoleadoras y apátridas del sistema liberal “mas allá de la propia seguridad geopolítica y social de la nación” (UBV XXI, 2009, P.12).

Por esta razón, la misión de la Universidad Bolivariana de Venezuela UBV, se orienta a la formación de un profesional ciudadano con compromiso ético político y con experticia para comprender críticamente la realidad, lo que involucra conocer el espacio geográfico, sea nacional o local, como uno de los elementos constitutivos de la identidad, además de su transformación hacia nuevas formas de organización, planteadas en la Ley Plan de la Patria 2013-2019.

Dicha Ley Plan, plantea en su segundo objetivo “continuar construyendo el socialismo bolivariano” propuesta inédita del comandante Chávez y definido este en las leyes del poder popular, como “modo de relaciones sociales de producción centrado en la convivencia solidaria y la satisfacción de las necesidades materiales e intangibles de toda sociedad que tiene como base fundamental la recu-

peración del valor del trabajo como productor de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas y lograr la suprema felicidad social y el desarrollo humano integral...” (Artículo 8 numeral 14).

Apreciamos entonces desde lo anterior el valor que implica el territorio o denominación ampliada para nosotros, el espacio geográfico, como elemento de la identidad nacional para el logro del objetivo histórico N° 2, considerándolo “epicentro del acontecer político” (Vargas, 2000:12), necesario para alcanzar las transformaciones necesarios enrumadas a la construcción del estado comunal, de allí la necesidad imperiosa de orientar la formación de los profesionales UBV en esta área, para cualquiera de los Programas de formación o Programas Nacionales que en esta se desplieguen.

En concordancia con lo anterior, consideramos interesante y pertinente iniciar una revisión de la visualización que tienen los estudiantes que ingresan al Programa de Iniciación Universitaria PIU, acerca del espacio geográfico venezolano, en esta casa de los saberes con el propósito de diagnosticarla, para obtener información del estado de la situación lo que permitirá transformar o fortalecer la misma para dar el salto al estado comunal.

Dicha investigación se contextualiza en el paradigma sociocrítico, puesto que la realidad venezolana de hoy requiere de lectura profunda para interpretarla, comprenderla haciendo esfuerzos en la misión de transformarla o más profundamente, revolucionarla puesto que “Se persigue la transformación de realidades para mejorar grupos o individuos, de contextos determinados...” (Vilani y Soto, 2011:4)

Para ellos nos trazamos los propósitos que se enuncian a continuación:

Estratégico:

Visualizar desde la subjetividad de los estudiantes de PIU, la organización del espacio geográfico venezolano, esencial en la formación del profesional UBV para la construcción de la nueva identidad nacional.

Tácticos:

- Diagnosticar la aproximación del espacio geográfico venezolano desde la subjetividad del estudiante PIU.
- Interpretar el espacio geográfico venezolano como núcleo del acontecer político para el ecosocialismo.
- Comprender la importancia del espacio geográfico venezolano en el contexto de América Latina y el Caribe como elemento de la identidad nacional.

Este trabajo se inició con los primeros grupos del Programa de Iniciación Universitaria-PIU, en el periodo académico 2016-1 y finalizó con los grupos PIU del periodo académico 2018-1, incorporando 100 informantes, seleccionados de manera intencional.

La metodología consistió en entregar a los estudiantes media hoja de papel en blanco, se les solicitó dibujar a mano alzada el espacio geográfico venezolano, con sus estados, dependencias federales y capitales correspondientes, por un lado de la hoja y por el otro lado dibujar el mapa de América, ubicar a la República Bolivariana de Venezuela, con sus límites.

Los resultados obtenidos los presentamos a continuación:

Al solicitar a los estudiantes realizar dicha actividad, la reacción se presentó de inmediato, con risas nerviosas, rostros de asombro y expresiones como: no se hacerlo, tengo tiempo sin ver un mapa, no lo recuerdo, entre otras.

a.- Elaboración del croquis de la República Bolivariana de Venezuela

En este indicador, los resultados evidencian el desconocimiento de los estudiantes de PIU, al respecto solo 33/100 de los estudiantes lo logró medianamente.

b.- Ubicación de los estados en el croquis de la República Bolivariana Venezuela

En este indicador se observa un logro bastante bajo pues el resultado de ubicar los 23 estados de Venezuela fue 13/100, mientras que 83/100 ubican menos de 10 estados correctamente

c.- Estados identificados en el croquis

Este indicador se refiere a colocar el nombre del estado en el croquis, el resultado evidencia un bajo dominio de los nombres de los estados pues 5/100 los identifican correctamente mientras que 46/100 identifican menos de 10 de los estados.

d.- Representación del espacio marítimo

Los resultados en este indicador comprueban la poca importancia que se le otorga a las aguas pues, el dibujo se centró en el espacio continental, 2/100 colocaron en el croquis “Mar Caribe”, 98/100 ni lo mencionaron y solo 3/100 ubicaron el estado Nueva Esparta.

e.- Representación del Esequibo

En este indicador 71/100 lo representan mientras que 29/100 lo obvian totalmente del croquis.

f.- Ubicación de Venezuela en el croquis de América.

Este indicador demuestra una gran debilidad pues únicamente 45/100 ubican correctamente a Venezuela en el croquis de América, así mismo desconocen el límite norte de Venezuela.

Siendo el espacio geográfico, uno de los elementos de la identidad en el cual se desarrollan la vida de toda comunidad, que les permite identificarse, reconocerse en su geohistoria y organizarse, en el “Eco”, hogar, casa, bienes para habitarla en “conjunción” (Bansart, 2012:8), deben conocerla a profundidad, como elemento significativo para su supervivencia, su desconocimiento implicaría su destrucción y desaparición.

Por tanto es de vital importancia que todo venezolano y más aún todo profesional graduado de la Universidad Bolivariana de Venezuela, conozca y reconozca su territorio, se apropie de su representación cartográfica y desarrollen el sentido de pertenencia ya que tienen la responsabilidad de transferir este conocimiento y su valor durante su acontecer laboral.

Es importante señalar que en este momento histórico que vive la patria es de vital importancia conocer y reconocerse el territorio para comprender e identificarse en la política de estado relacionada con la organización del poder popular, así como la de garantizar una ordenación y gestión soberana del territorio que oriente una organización socio territorial ecológica y socialmente sustentable. (Plan de la Patria 2013-2019) para así dar el salto al estado comunal con visión ecosocialista: “en una sociedad donde manda el pueblo” Bansart, 2012:193)

En tal sentido, tomando en consideración que “la universidad se revisa, rectifica y reimpulsa para formar sujetos de transformación que la revolución bolivariana requiere”, asumimos desde el CEPEC Nueva Esparta como un desafío, la responsabilidad de dar solución a la situación planteada en concordancia con los objetivos propuestos.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bansart, A. (2012). Construir el Ecosocialismo. Para una Ecología Etnopolítica. Fundación Editorial El Perro y La Rana. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, Número 5.929 Extraordinario. (2009).

Ley Orgánica del Poder Popular. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, Número 6011. Extraordinario. (2010).

Montero, M. (1984): Ideología, alienación e identidad nacional. Un aproximación psicosocial al ser venezolano. Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences.

Romero, N. (2011), National identity in the Venezuelan University Education www.revistaorbis.org.ve 19 (7) 56 – 71 / REDALYC, LATINDEX, CLASE, REVENCIT, IN-COM UAB, SERBILUZ / IBT-

CCG UNAM, DIALNET, DOAJ, www.jinfo.lub.lu.se Yokohama National University Library / www.scu.edu.au / www.ebscokorea.co.kr,

Soto, C. y Vilani, D. (2011), Paradigma, Epistemología, Ontología Y Método Para La Investigación Transformadora (Ponencia presentada en las XIX Jornadas Técnicas de Investigación y III de Postgrado “Investigando para transformar la realidad” que se realizaron en el Área de Estudios de Postgrado de la UNELLEZ, Vicerrectorado de San Carlos, los días 29 y 30 de noviembre de 2011. Registrada en las Memorias del evento ISBN:Nº 978-980-248-172-9) REET Vol. 1, Nº 2.

Universidad Bolivariana de Venezuela. (2009) Curso de sensibilización Ético-Política. UVB XXI, Plan Nacional de Formación de formadores. Fundación Imprenta de la Cultura

Vargas, E. (2009). La Construcción Ideológica de Identidad del Venezolano en el Discurso de Adán Chávez. Umbral digitales. Artículo 1 Nº 4. Barquisimeto, Venezuela. Año 1, 2011

Universidad Bolivariana de Venezuela. (2009) Curso de sensibilización Ético-Política. UVB XXI, Plan Nacional de Formación de formadores. Fundación Imprenta de la Cultura

Vargas, E. (2009). La Construcción Ideológica de Identidad del Venezolano en el Discurso de Adán Chávez. Umbral digitales. Artículo 1 Nº 4. Barquisimeto, Venezuela.

LA SENDA AGROECOLÓGICA... NUESTRA MANERA DE ANDAR EN EL PROYECTO ACADÉMICO COMUNITARIO¹⁶.

Lilia Ana Márquez Ugueto¹⁷

• RESUMEN

El presente artículo narra la experiencia como profesora de la Unidad Básica Integradora Proyecto Académico Comunitario, con un grupo de estudiantes en el 2014 del Programa de Formación de Grado en Agroecología de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Este proceso de aprendizaje se llevó a cabo en la comunidad Camino de Los Españoles¹⁸ donde se consolidaba para ese entonces, una red de productores y productoras agroecológicas denominada La Red Apacuana. Nuestro proceso formativo tiene como contexto del “presente histórico” el recién fallecimiento de Hugo Chávez, el advenimiento a la presidencia de Nicolás Maduro y **la brutal guerra económica contra el pueblo que aun hoy seguimos resistiendo.**

Palabras Clave: Senda Agroecológica, Senda Comunitaria, Senda Ecológica, Senda Productiva, Senda Metódica, Educación Popular, Comunidad de Aprendizaje.

16 Este artículo es una síntesis de la investigación presentada el 27 de noviembre de 2017 en el Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC) como trabajo de ascenso para la categoría de asistente; La Senda Comunitaria: Un método más de la Senda Agroecológica. Propuesta pedagógica, que junto a la investigación del Profesor Raúl Albán acerca de la creación, diseño y pedagogización de la Senda Ecológica, fueron los dos métodos que dinamizaron y constituyeron a la Senda Agroecología como metodología de trabajo para el hacer de proyecto.

17 Licenciada en Filosofía. Doctorante en ciencias para el desarrollo Estratégico UBV. Fundadora y militante activa del colectivo de mujeres afrodescendientes, afrovenezolanas y negras, Trenzas Insurgentes. Integrante del Núcleo Académico de Investigaciones en Educación Popular Liberadora “Luis Antonio Bigott”. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Cacique Guaicaipuro. Venezuela. lilianamarquez@gmail.com

18 Ubicada en el Municipio Bolivariano Libertador del Distrito Capital, Caracas, Parroquia La Pastora, en pleno Parque Nacional Waraira-Repano

“...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.

Luís Antonio Bigott.

Hacia Una Pedagogía de la Desneocolonización. 2010

Una de las noblezas más grandes que puedo precisar de los proyectos de universidad popular en nuestra América, la plantea sin duda alguna y más allá de las fallas concretas existentes, la Universidad Bolivariana de Venezuela, con la concepción de Unidad Básica Integradora Proyecto Académico Comunitario. Es precisamente en esta dimensión pedagógica que se encuentran las posibilidades reales de cumplir con el sueño de nuestro comandante Ché Guevara, una universidad que comience poco a poco a teñirse de pueblo.

Más allá de todas las críticas que tenemos a los procesos indiscutibles de burocratismo y de desdibujamiento de la función docente de la UBV convertida en algunas instancias en Ministerio, insistimos en que no podemos, y menos en estos tiempos mirar sólo una arista de lo que significa tener esta universidad y trabajar en ella; superando incluso el debate de las contradicciones que siempre estarán, este proyecto educativo nos permite imaginar y ensayar posibilidades

reales en pequeñas escalas de eso que estamos llamando estado comunal en la Venezuela Bolivariana de Chávez, y más aun cuando partimos como premisa ética de un ideario fundacional que sigue siendo letra movilizadora de acciones comprometidas con los poderes creadores del pueblo que somos: Un Proyecto universitario que no puede éticamente hablando desvincularse del pueblo, porque su estructura como institución está integrada en su gran mayoría por diversos sectores populares.

De esta manera creamos una metodología de proyecto a partir de recrear la concepción que la UBV tiene del proyecto académico como espacio pedagógico enraizado en un gran compromiso ético político con el proyecto bolivariano. De allí la emergencia (entendida tanto como surgimiento y al mismo tiempo como urgencia) de La **Senda Agroecológica** que tenía como propósito fundamental el diálogo de saberes entre la necesidad de levantar un diagnóstico socio-ambiental (**Senda Ecológica**) con la impostergable búsqueda de una geohistoria, de una territorialidad que en el tiempo nos relatara como ha sido en consonancia con su realidad ecológica su modo de producción y reproducción de la vida (**Senda Comunitaria**).

Hicimos especial hincapié desde nuestras miradas como docentes investigadores en la necesidad de resaltar la evidencia de los métodos pedagógicos que construimos en los momentos que vivimos para que la integralidad entre teoría y práctica fuese el referente concreto. De esta manera la idea de formación que estábamos esbozando en el andar del proyecto apuntalaba a que se empezara a dibujar la identidad de jóvenes investigadores e investigadoras completos y profundos en esta disciplina y que siempre, por lo menos en nuestra aula, se estableciera el espacio para el diálogo desafiado por el contexto en el cual se estudiaba: *La realidad política, económica y cultural en la que nos encontrábamos inmers@s.*

Partiendo de la premisa de que no era suficiente investigar, que lo urgente e importante era empujar nuestro proyecto desde abajo, para contribuir con posibilidades de transformar la realidad que nos fatigaba, nos planteamos como una inquietud de vital significación para nosotras y nosotros *hacer de la docencia un espacio perma-*

nente de estudio de la realidad, y por ende de investigación activa donde la participación de las y los sujetos que estuvieron involucrados en el proceso (*estudiantes y agricultoras/agricultores de la Red, docentes de esta unidad*) nos obligaban irremediabilmente a ser partícipes de un ejercicio de co-investigadores, con nuestros aportes, experiencias, inquietudes, miradas y lecturas del mundo, y juntas y juntos buscar aproximaciones a una estudio más profundo, más largo en el tiempo, más concienzudo, que intentase responder a la pregunta o aproximarse a ella, de si **¿Es posible materializar un ethos agroecológico en una ciudad como Caracas?**

La **Senda Ecológica** se caracterizó como método por el levantamiento de datos cualitativos y cuantitativos de la ecosistémica local, de esta manera se compiló información vinculada a la salud del suelo, a los índices ecológicos, a las cuencas hídricas allendes a las parcelas de trabajo y en esa eco-región específica, la construcción de flujogramas de energía para conocer el ecosistema donde está el agroecosistema, entre otras actividades técnicas agrícolas que permitieron la formación integral de este grupo de estudiantes desde el proyecto i. El método de La Senda Ecológica de la metodología La Senda Agroecológica, fue creada, diseñada en impartida por el profesor Raúl Ernesto Alban que cómo investigador de las ciencias naturales en el área de la biología otorgaba el otro 50% restante de eso que denominábamos la formación integral de nuestra comunidad de aprendizaje, a saber el **proyecto-red**.

Los aportes de este proceso investigativo del Profesor Alban dialogaban directamente con sus investigaciones académicas, tanto su maestría como su trabajo doctoral tienen en el centro del debate a la agroecología como sistema de producción no sólo de alimentos, sino de conocimientos que le están permitiendo configurar, criterios, o más bien indicadores de sustentabilidad que privilegian los principios básicos de la agroecología en franca confrontación con el modelo agro industrial que se *tradicionalizó* a partir de La Revolu-

ción Verde¹⁹, el gran subterfugio a escala planetaria que tiene como principal riesgo el envenenamiento de la vida en todas sus formas y la desmesurada mercantilización del sistema agrícola mundial, que pasó de ser un patrimonio de la humanidad a mercancía principal de la agroindustria.

A partir de esta experiencia formativa que educó, enseñó y capacitó a estas y estos estudiantes en la dimensión técnica agrícola de la agroecología, conjuntamente con la separación temporal del Profesor Alban por motivos personales, La Senda Ecológica se re-dimensionó en dos instancias de práctica; por un lado en el hecho de que surgieran nuevas investigaciones para el Trabajo Especial de Grado de 5 estudiantes que obtendrán en poco tiempo sus licenciaturas, y que desde la solicitud concreta de las tutorías que venimos haciendo, se les exigiese configurar una suerte de **Senda Ecológica Profunda**, a saber muchos más aguda y acentuada en la investigación de las ciencias naturales.

De esta manera una de las propuestas plantea la necesidad de develar el cómo del uso, cultivo y conocimiento de las plantas medicinales con dos familias agricultoras de la comunidad Camino de Los Españoles; este trabajo ameritó la asesoría de biólogos y un botánico para poder entender la agroecosistémica vinculada a las plántulas y sus potenciales fitoquímicas; al paralelo tutorías auxiliares con una compañera médica para comprender cómo afectaba positivamente

19 La Revolución Verde es un modo de producción agrícola altamente destructiva y gran consumidora de insumos sintéticos, tales como: Fertilizantes químicos, insecticidas, herbicidas, fungicidas. Hizo su aparición luego de la II Guerra del Mundo Occidental Moderno (Segunda Guerra Mundial), como solución al problema del hambre en el mundo, proponiendo mayor rendimiento y masificación de producción con el uso de la mecanización, para aumentar los rendimientos. El padre o inventor de la Revolución Verde fue el Ingeniero Agrónomo, Genetista y Fitopatólogo Norman E. Borlaug. Actualmente los problemas de hambre en el mundo persisten, lo que significa que esta propuesta de modo de producción es un total fracaso, en caso contrario ha propiciado la destrucción de ecosistemas naturales con alto valor ecológico. Al transcurrir del tiempo solo genera erosión y empobrecimiento del suelo, promociona la desaparición de especies autóctonas y biodiversidad en general, estimula la siembra en monocultivos (un solo cultivo en grandes extensiones de terreno). Caria, Francisco y Garrido, Johnny (2016) Trabajo Especial de Grado: Diseño predial agroecológico basado en el conuco: una alternativa contra la guerra económica. Tutor Académico: Orlando Montilla, Tutor Comunitario Raúl Saldivia, Asesora Metodológica: Lilia Ana Márquez Uguet.

o negativamente en los sistemas del cuerpo humano y finalmente profundizar en sus conocimientos agroecológicos para recoger datos cualitativos y cuantitativos del sistema agrícola donde se encuentran los cultivos de plantas medicinales.

Otra de las propuesta medulares de la Senda Ecológica 2018 como investigación está vinculada a la legitimidad de la tecnología popular a través del cuidado de los suelos para el cultivo que tiene por herencia o patrimonio las y los agricultores de Camino de Los Españoles; en esta disertación la investigadora se plantea preguntarse por los modos de mantener vivo el suelo más que de su productividad, por las técnicas tradicionales ancestrales y antepasadas, y abre el debate entre la idea de conservación de suelos que es propia de la epistemología de la agroindustria vs. El cuidado del suelo como categoría que nos remite a una ética agroecológica que enfatiza la existencia del suelo como ser vivo.

En esta misma línea de investigación de la Senda Ecológica se encuentra el planteamiento del cuidado de semillas, también un debate medular en nuestra sociedad que en el 2015 tuvo uno de los procesos más efectivos de pueblo legislador a través de una suerte de constituyente campesina, donde la conquista principal de las y los productores agrícolas fue la concreción de la **Ley de Semillas** sancionada el 22 de diciembre de 2015. Además del debate legislativo esta investigadora plantea el vínculo semiótico sobre la simbología y las representaciones alegóricas a la mujer y a la semilla como subjetividades responsables de la producción y reproducción de la vida. Completando toda esta temática con el análisis biológico de la semilla, esto es, la explicación fisiológica de la semilla como elemento vegetal, su metabolismo, su estructura e información genética, la afinidad con los suelos, su morfología, entre otros elementos que permiten el levantamiento de datos cualitativos desde la Senda Ecológica.

El otro aspecto que es parte constitutiva de la **Senda Agroecológica** como propuesta investigativa ha sido la identificación de su *telos*, la finalidad de la Senda Agroecológica desde su función pedagógica. De esta manera podemos definir una Senda Agroecológica primaria para la obtención de la acreditación como Técnico Supe-

rior Universitario con la formación de investigadores académic@s en campo y una **Senda Agroecológica Profunda** para la obtención de la licenciatura que trajera como resultado la formación de formadores en Agroecología.

De esta manera La Senda Agroecológica privilegia en términos académicos el recorrido pedagógico de la misma, de cómo la experiencia de estudiantes en sus procesos investigativos, se fortalecen cuando deben facilitar desde sus investigaciones especiales de grado, a nuev@s estudiantes, lo aprendido en campo con su Proyecto Académico Comunitario. Vale la pena destacar que esta idea que en principio fue propuesta en el transcurso de este tramo-trayecto se ha venido ejecutando con los 13 estudiantes que conforman hoy mi proyecto 2018-II, las y los encargados de formar en La Senda Ecológica a estos nuevos ingresos en agroecología, son las y los estudiantes de la primera edición de la Senda Agroecológica, y dentro de las evaluaciones que estoy considerando en su proceso investigativo se destaca un capítulo del Trabajo Especial de Grado denominado **Dimensión Pedagógica de la Senda Agroecológica**, en ella estamos diseñando didácticas agroecológicas, prácticas pedagógicas de la agroecología, giras agroecológicas a espacios urbanos agro productivos, visitas a las parcelas de Camino de Los Españoles, sistema de evaluación con miras a fortalecer la comunidad de aprendizaje que desde la **Senda Comunitaria** se vino configurando a partir del año 2014.

La Senda Comunitaria otro de los métodos constitutivos de esta experiencia formativa, fue entonces el 50% de la propuesta metodológica de la Senda Agroecológica para nuestro hacer en la **Unidad Básica Integradora Proyecto Académico Comunitario (UBIPAC)** y el punto de partida para pensarnos inclusive como un colectivo de investigación militante y de trabajo comprometido en la agroecología.

Esta propuesta investigativa, se construyó tomando en cuenta dos esferas de comprensión medulares para desarrollo de la praxis docente dentro de la estructura universitaria: El Programa de Formación de Grado en Agroecología donde llevamos la **Unidad**

Básica Integradora Proyecto (UBIP); configuramos el **Observatorio de Proyectos Agroecológicos** y en lo singular, con el taller que impartía en el mismo Programa de Formación, complementario a la Unidad Básica Integradora Proyecto (UBIP): **Métodos, Metodologías y Metódicas para la Investigación Comunitaria en Proyectos de Agroecología**; y desde El Núcleo Académico de Investigación Educación Popular Liberadora “Luís Antonio Bigott” hoy adscrito al CEPEC²⁰ que desde su génesis se ha interesado y ocupado por contribuir con la Universidad Bolivariana de Venezuela como parte fundamental del Proyecto Nacional Simón Bolívar, en su empeño por ser una universidad combativa, revolucionaria, necesaria y desde las Metódicas de Luís Antonio Bigott, ocupada en la consolidación del Poder Popular, y en la vigorización en el tiempo de los postulados del Socialismo Bolivariano-Chavista.

La Senda Comunitaria se presenta, en principio como método constitutivo de la Senda Agroecológica, pero también y simultáneamente donde se hallan todos los fundamentos, múltiples y diversos de la Educación Popular que militamos y creemos heredar de la praxis pedagógica de Luís Antonio Bigott, que no sólo la sostienen, la nutren, la alimentan, la definen, la desnudan, la ayudan a ser, la des-configuran, la reconfiguran, la desmontan y la vuelven a levantar. Todo el proceso relacional, incluso las contradicciones que se suscitaron entre estudiantes-docentes, estudiantes-comunidad, comunidad-docentes, nos permiten hoy reafirmar el carácter político y dinámico de la propuesta pedagógica, es decir, **la naturaleza dialéctica de la Senda Agroecológica como proceso formativo que se va haciendo en su constante caminar.**

Trabajar los pretextos y contextos de la Senda Comunitaria como propuesta investigativa, son los fundamentos que afianzan el trabajo hecho e impulsan la posibilidad de configurar **un hacer** desde el proyecto agroecológico como praxis socio-comunitaria. Asumimos como política de la Senda Agroecológica investigar lo que surgía en la realidad para contribuir a elevar los niveles de conciencia partiendo de los elementos pedagógicos que otorga la Educación Popular

20 Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica

como problematizadora de la realidad, y con ello poder precisar en contexto, eso que nuestro proyecto debía proponer para superar la contrariedad.

De esta manera trabajamos en dos estadios simultáneamente, desde lo político para darle continuidad a la Revolución Bolivariana dentro de nuestros imaginarios investigativos y, desde lo pedagógico, precisando un proceso formativo que tenía como fundamento principal **alfabetizarnos agroecológicamente**.

En cuanto a la primera dimensión y de la mano del Profesor Jesús Rivero podemos decir responsablemente que más que problemas estudiamos realidades y que en ese análisis situacional de la realidad, el problema es una pequeña arista. En concreto, **la Senda Comunitaria parte del debate de problematizar el acontecer político que es el hábitat del desarrollo pedagógico de la Unidad Básica Integradora Proyecto**, en el momento que la impartimos, con las y los estudiantes que tuvimos, en la Comunidad que trabajamos, con las y los Maestros Pueblos co-formadores de estos y estas jóvenes que se iniciaban con su aprendizaje en Agroecología. Entonces lo que plasmamos como realidad de la investigación fue por un lado, esa necesidad de resistir, **insistir para seguir existiendo**, como generación venezolana que le toca sujetar en este *tempo* el proyecto histórico asumido como **El Bolivarianismo del siglo XXI**.

En virtud de **consolidar una comunidad de aprendizaje** con prácticas dialógicas en campo, este proceso formativo que ha sido experimental desde sus inicios, necesitó reiterar la trama social donde se ha venido desenvolviendo su funcionamiento, esto es, en una etapa política donde **la correlación de fuerzas** para la profundización del poder popular, de la soberanía popular, que **garantice la mayor suma de estabilidad política**, no ha favorecido a la Revolución Bolivariana debido a los diferentes procesos de sabotaje opositor interno y externo con sus diversos actores nacionales, internacionales y transnacionales. No trabajamos desde la lógica de las ciencias sociales, trabajamos con **la cosmovisión de las ciencias humanas**, teniendo como hilo conductor **la educación popular que con Luís Antonio Bigott** no sólo estudiamos, también convivimos.

Por eso para la Senda Comunitaria es impostergable politizar el tema de la economía, **problematizarlo** con sus diferentes esferas o escalas de acción, desde lo local, lo nacional, lo regional, lo mundial, para evidenciar el fenómeno ideológico de la globalización específicamente financiera. Es importante entonces hablar de una progresiva hegemonía del capitalismo financiero en nuestro tiempo. Financiero especulativo que parte de la idea de dominio del capital por encima de todas las otras cosas, ese capital financiero muy contrario de lo que se ha vendido en las fábulas del capitalismo no tiene vida propia, quien lo engendra, alimenta y produce su crecimiento y desarrollo es la oligarquía financiera mundial que vive a sus expensas. La Senda Comunitaria que luego integrará a la **Senda Metódica** no puede perder de vista nunca en su proceso de formación e investigación, en su prácticas y resultados académico, el estatus del sistema-mundo.

Es por ello que ayer y hoy es de vital importancia destacar o mejor tematizar el debate sobre la **locura especulativa**, que como toda crisis psicótica produce como deber dinámicas que justifiquen esta suerte de masacre demencial de las economías nacionales, por eso la especulación contra el Bolívar Fuerte, hoy contra el Bolívar Soberano, su devaluación programada, es absolutamente artificial y en la senda comunitaria estos temas son el co-relato formativo, sin ellos es imposible localizar el lugar de la producción agroecológica.

Estamos asistiendo pues en nuestro tiempo, al destape de la lucha de clases a escala planetaria, y en esto tienen razón los medios de manipulación mundial, cuando aparece Chávez como el gran culpable de nuestro siglo en cuanto a crisis se refiere, porque hizo evidente el gran ocultamiento de los poderes imperiales del mundo, Chávez nos contó y nos demostró que la guerra es un negocio de pocos, en detrimento de mayorías.

Dentro de esas mayorías golpeadas por el artillero especulativo, nos encontramos nosotras y nosotros planteando pequeñas salidas a la crisis institucionalizada desde los centros hegemónicos de poder. Hasta ahora, hemos mencionado dos aristas de la problemática actual con sus respectivos correlatos al interno del país, donde he-

mos sido testigos no sólo de los diversos procesos de ineficiencia e ineficacia que personas dentro del Estado con cargos decisorios han generado, sino donde se han suscitado brotes inconmensurables de corruptelas, complicidades y especulaciones en diversas escalas, caldo de cultivo para el trastabilleo del Proyecto Nacional.

De esta manera es necesario evidenciar que nuestro proyecto pedagógico se desarrollaba en las aguas de una creciente e indetenible inestabilidad política endógena y exógena, a lo interno del gobierno, a lo interno del país y golpeando al pueblo, desde las leyes que se imponen en el mercado mundial, desde la caída de los precios del crudo en ese momento y *la maldición* de tener una economía dependiente de la renta petrolera, en un mundo capitalista, desde la gobernabilidad global del capitalismo financiero especulativo, desde la cuestión climática *–cambio-crisis, guerra–*, hasta el drama del agotamiento del modelo civilizador: La modernidad. Y cuando planteamos *la maldición* del petróleo resaltamos sobre todo como *la ideología del extractivismo* sigue siendo un imaginario de productividad dentro de la Revolución Bolivariana, entendida como la condena de una sociedad que fue sometida desde una nueva arremetida colonial, (neocolonialismo) a la cultura, antropología, ontología del petróleo, amparada en el estigma del **país mina**.

Toda esta sacudida dramática de vida en este momento del planeta, en Caracas *–nuestra delimitación territorial en esta investigación–* se tradujo en una arremetida generalizada de múltiples formas de violencia, por un lado la violencia política fascista frontal y legitimada mediáticamente “*con las víctimas de la Arrechera*” que arrancó el 15 de abril de 2013 cuando se anunciaron los resultados electorales que daban como ganador de la contienda en un resultado cerrado al presidente a Nicolás Maduro Moros. Por otro lado, en franca articulación, la guerra económica que viene golpeando desde finales de 2012, el corazón de nuestro acervo financiero y que arranca como bien lo mencionan las diversas vocerías del gobierno e intelectuales, con estrategias especulativas tales como: el raspado de cupo, acaparamiento programado con su “sentido de escasez”, el bachequeo, la inflación inducida, la imposición de la economía de plantación al pueblo agricultor, el sobrepeso de la productividad

sobre el campesinado que llega al 3% de la población productiva del país. Elementos obligatorios en los debates que tematiza la Senda Comunitaria.

Para La Senda Comunitaria del 2014 - 2018 fue necesario estudiar la realidad económica del sistema - mundo y sus implicaciones en nuestra economía, en estas búsquedas encontramos el ocultamiento de una crisis financiera mundial que va evidenciando la crisis inherente del sistema capitalista. Entendimos pues que nos enfrentamos al capitalismo del siglo XXI que ha adquirido hoy otras formas de dominación, que se metaboliza como bien apunta István Mészáros, expandiendo el control de las fuerzas productivas, entre ellas al campesinado que produce la alimentación como espacio de reproducción de la vida, la medicina, la vivienda, en fin lo biótico del proyecto humano; este develamiento ante nuestro ojos de investigadores a pequeña escala nos hizo entender que debíamos definir una postura como agroecólogo@s, que frente al monstruo de los grandes consorcios más allá de MONSANTO, que venían apropiándose de la concentración económica internacional, fomentando la extensión de los límites de sus fronteras comerciales, y siendo los principales responsables junto a otros aliados comerciales de provocar la mundialización de la economía multinacional que impera, no podíamos entonces comprender nuestra realidad.

Desde esta senda, fue mucho más claro evidenciar que ese gobierno transnacional, el mismo de los agroquímicos, las semillas certificadas y los biofertilizantes químicos, es pues el que viola fronteras y autodeterminaciones nacionales, es el que ha venido desestabilizando económica, política y culturalmente pueblos, sobre todo del sur, es el que ha venido quitando y poniendo presidentes en nuestro hemisferio manipulando sus sistemas jurídicos nacionales.

Todas estas reflexiones sobre la política imperialista del capitalismo financiero especulativo, se aterrizan en el contexto concreto de la guerra económica nacional, todos estos elementos debatidos desde la cotidianidad del salón de clases, nos permitieron entender y militar en la Agroecología como una respuesta *in situ* y en pequeña escala de lo que vendría a ser nuestro tránsito pedagógico.

Comenzamos a ver la madurez de las opiniones políticas de los estudiantes golpeados por el estado de guerra económica generalizada, la identificación de los actores sociales que le sacaban provecho político y económico a la contienda, en lo singular creo que de este grupo de estudiantes, los y las que quedaron y las que integraron la Senda Agroecológica para el proceso de licenciatura, sin el contexto que nos tocó vivir como país y el análisis coyuntural como grupo de debate permanente, **no hubiesen profundizado en la defensa y militancia de la Agroecología como válvula de escape como disciplina que siempre contribuyó a la configuración de la fe por el proyecto bolivariano.** Hoy puedo decir con orgullo y satisfacción que dentro de sus clases al nuevo proyecto el debate político por nuestra definitiva emancipación como pueblo es medular.

Desde la Educación Popular, su historia, acciones, postulados y experiencias nos problematizamos en un mundo como el nuestro sobre el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho a la alimentación, el derecho a la salud ecológica, sobre el acceso al agua potable, a respirar un aire realmente limpio, a preguntarnos por lo que comemos, y por todos los ecosistemas y la biodiversidad del planeta que han sido afectados por la lógica neoliberal, que no ha dejado de insistir en posicionarse dentro de Venezuela rememorando la cultura de conquista extractivista que denuncia Rodolfo Quintero en su **Cultura del Petróleo.** Hoy puedo decir que asumir el tránsito agroecológico tomado de la mano con la Educación Popular **es una pequeña alternativa al debate por la necesaria configuración de un sistema de producción soberano y auto determinado en nuestro país.**

En esta propuesta trenzamos todos los elementos que consideramos pertinentes para asumir el trabajo de calle como trabajo político y militante, ya no sólo desde el diagnóstico socio ambiental, o desde la investigación **comunitaria** ecológica, sino también con el peso que tiene la economía como cultura que estamos sufriendo a escala planetaria.

Gracias a estos debates se incluye hoy una nueva dimensión a la Senda Agroecológica: la **Senda Productiva** como espacio que problematiza la dependencia económica y que propone la pedagogiza-

ción de economías otras, alternativas a la que tiene como estadio natural la crisis y la guerra. El proponente de esta senda plantea dentro de su investigación devaluar las relaciones de producción agroecológica, estas que el campesino como fuerza productiva ha mantenido desde ciertas características patrimoniales de las técnicas preindustriales en la agroecología, y que sin duda alguna mantienen como acervo cultural. Para ello se propone epistemológicamente evidenciar los factores que se encuentran en la producción agroecológica, tal como los evidenciamos en la agricultura moderna: Los insumos, los costos, el mercado, el consumo, como viene siendo desde la política pública del CLAP²¹ por ejemplo, el conflicto transporte, las técnicas y las tecnologías, la comercialización, y la división sexual del trabajo. Partiendo de que la dinámica agrícola que se practica a gran escala ha tenido fines netamente mercantilistas; metodológicamente se propone levantar conjuntamente con las y los agricultores de Camino de Los Españoles mapear el consumo familiar, levantar el árbol genealógico comunitario, evidenciar gráficamente las técnicas, tecnologías, tipos, trabajos, insumos, etc. para preguntarse a dónde va lo que producen.

Ya para el año 2018 en este segundo semestre hemos madurado más la idea de la Senda Agroecológica con sus prácticas, en principio porque unos se han ido, otros han suspendido sus labores investigativas sin ser excluidos de este proyecto comprendemos los tiempos singulares; y las y los anteriores estudiantes de la primera Senda, están siendo desafiados a asumir la Senda Pedagógica en la Senda Agroecológica como acabamos de mencionar.

El objetivo estratégico de la Senda Agroecológica ayer y hoy sigue intentando definir **cómo se instrumenta la propuesta investigativa**, esto es **la política de la investigación** tomando en cuenta lo aprendido con Luís Antonio Bigott en el Proyecto Barlovento que a su vez el maestro lo toma del filósofo venezolano J. R. Núñez Tenorio:

9. El Componente Condicionante: La Unidad Básica Integradora Proyecto Académico Comunitario.

21 Comités Locales de Abastecimiento y Producción.

10. **El Componente Determinante:** La Comunidad de Aprendizaje
11. **El Componente Decisivo:** Maestros y maestras pueblos y formadores de la Senda Agroecológica.

Entendimos que la metódica de la que tanto nos sigue hablando Bigott son los procesos mediante el cual nos vamos acercando a los sectores sociales impulsores del proyecto (**componente determinante**) y los instrumentos que vamos construyendo para recoger información para que las redes de aprendizaje se vayan conformando. Todo ese conjunto de procedimientos es pues lo que se denomina **metódica**, como parte del método que contiene dos elementos fundamentales la teoría y práctica, esta última determinante en la forma de investigar. Uno de los aspectos centrales de la metódica de Bigott es el **componente ético** “*¿a quién yo voy a favorecer con mi investigación?*” hay una reflexión diáfana sobre la conducta de la gente frente a la realidad, sobre el comportamiento de él y la agroecóloga, sobre la actuación frente a la vida misma, y el proceder humano en el gran escenario de la vida. La metódica de Bigott entendida como ética y procedimientos indiscutiblemente tendría un **telos**, una finalidad: la **integración comunitaria**. Esto es en el **campus metodológico**, **una renovación de nuestros sistemas categoriales**. En la metódica de Bigott encontramos como resaltantes los momentos dialécticos de la investigación en cuanto al sentido histórico del momento que se vive, la realidad que se desea conocer, y el conocimiento que se adquiere de ella, para la transformación. Dentro los procesos de la metódica nos encontramos en primer lugar con la constitución del grupo primario de investigación, luego con el momento investigativo, con el programa y la acción práctica. De esta incursión por las investigaciones de Bigott podemos atrevernos a plantear algo que hemos denominado los principios de la metódica de Bigott:

1. Construcción de métodos de trabajo en un contexto determinado: En dónde, cuándo y con quiénes.
2. Diseño de la metodología (hacer) y la metódica (ser) para la producción de conocimiento transformador.

3. Formación de equipos investigativos para el descubrimiento de la realidad que se estudia.
4. Evidencia de bases teóricas destinadas a interpretar y comprender la realidad y a producir acciones para la transformación.
5. Componentes prácticos, metódicas del cómo investigar la realidad para transformarla.

¿Qué queremos como Senda Agroecológica 2018 - 2022?

1. Creación de diversas redes socioculturales en Caracas alrededor de la agricultura urbana con enfoque agroecológico para ayudar a vencer la guerra económica contra el pueblo.
2. Agitar la posibilidad de que insurjan subjetividades conscientes de nuestra identidad bolivariana y de los desafíos nacionales-regionales del siglo XXI frente al imperialismo epocal.
3. Promover la consolidación de saldos organizativos populares movilizados tras nuestros proyectos políticos en nuestra común-unidad. “de la seguridad alimentaria a la soberanía alimentaria”. Objetivo histórico número i del Plan de la Patria. “Logar la Independencia Nacional”
4. Reconocer y seguir a esas subjetividades transformadas políticamente desde el Bolivarianismo del siglo XXI como bloque histórico social, que pedagogizan estos momentos críticos de la revolución.
5. Consolidar al menos una comunidad de aprendizaje organizada alrededor de la agroecología como posibilidad concreta de superación localmente a la guerra económica que nos tiene sometid@s como pueblo.

Finalmente la otra senda que se incluye hoy a la Senda Agroecológica es la **Senda Metódica** como el sistema ético que constituirá el comportamiento, la actitud, el compromiso con las historias, con las ecologías, con las culturas, con las clases, las etnias, los géneros, las diversidades funcionales de las personas que integramos los procesos de investigación, situándonos frente a una propuesta de aprendizaje desde la experiencia, que contemplaría con la Senda Metódica, la capacidad de aprender desde las contradicciones, nudos críticos, contrarie-

dades, discrepancias, quiebres, en virtud de solucionar los conflictos individuales para avanzar en la construcción de proyectos políticos de carácter democráticos, participativos y protagónicos, *resolvemos siempre en multitud*, al decir del poeta venezolano Chino Valera Mora.

“Solamente los que estén decididos a encarnar los intereses de la mayoría de la población y a defender a cualquier costo el desarrollo nacional autónomo, pueden modelar una Universidad capaz de actuar como agencia de aceleración evolutiva de la sociedad. Y dentro de la Universidad, sólo el cuerpo estudiantil ofrece suficiente garantía de que no actuará para servir a los objetivos de auto perpetuación de las jerarquías internas y de defensa de los intereses de las viejas clientelas. En estas circunstancias, el problema fundamental de la reforma no está en la elaboración técnica de la nueva estructura, sino en la determinación del contenido de poder que marcará el rumbo y el ritmo del proceso de transformación. Este imperativo ineludible señala el cogobierno de las universidades, de los Institutos Centrales, de las Facultades y de los Departamentos por sus profesores y estudiantes, como el requisito básico para la edificación de la Universidad necesaria”.

Darcy Ribeiro.

La universidad nueva: Un proyecto. 1973

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGENDA VENEZUELA (1996) Privatizaciones. <http://web.archive.org/web/20090628090103/http://www.analitica.com/archivo/vam1997.02/doc1.htm>

ALBAN, Raúl Ernesto (2016) **La senda ecológica: método de aprendizaje participativo comunal, dentro del análisis situacional para la transformación en procesos agroecológicos**. Informe Crítico Académico para Optar al Cargo de Docente Asistente. Nú-

cleo Académico de Investigación en Educación Popular Liberadora adscrito al Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC). Programa de Formación de Grado en Agroecología. Eje Geopolítico cacique Guaicaipuro, Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

ALTUVE G., José G. (2008) **Autonomía Universitaria**. Actualidad Contable FACES Año 11 N° 17, Julio-Diciembre 2008. Mérida, Venezuela.

ALVARADO Yarilin, ANDRADE Wendy, BELEÑO Luís, BONILLA Kevin, DÁVILA Aini Rubí, DE HORTA Jairelys, EVANS Jean, FERNÁNDEZ José, GARCÍA Anderson, GONZÁLEZ Betzi, GONZÁLEZ Williams, GRATEROL Yohana, HERNÁNDEZ Cinthia, HERNÁNDEZ Annyelis MARTÍNEZ Carlos, MATA Juan, MOLINA Gerard, PALACIOS Yeiker, RAMÍREZ José, RIVERA Yesenia ROMERO Edward, SORACA Shexin. (2015) **Senda Agroecológica**. UNIDAD BÁSICA INTEGRADORA PROYECTO (UBIP) TRAMO/TRAYECTO 2-1. UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA, Caracas, Venezuela.

ARAUJO, Orlando (2013) **Venezuela Violenta**. Colección Venezuela y su petróleo. Gerencia de Comunicaciones Institucionales, Departamento de Publicaciones. Banco Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Beleño Luis, Dávila Aini, Evens Jean (2014) **Informe Eje 5. Bitácora**. Unidad Básica Integradora Proyecto (UBIP). Tramo/trayecto: 1-1. Programa de Formación de Grado Agroecología, Eje Cacique Guaicaipuro, Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

BIGOTT, Luís Antonio (2011a) **Plan Nacional de Formación Permanente de Docente Universitarios: Notas para el Módulo Cultura Universitaria**. Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes Coordinación de Ediciones y Publicaciones / Imprenta Universidad Bolivariana de Venezuela.

(2011b) **REDES SOCIOCULTURALES: Investigación y Participación Comunitaria**. Ésta es una publicación conjunta entre el

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.

BONILLA, D. Víctor/ CASTILLO, Gonzalo/FALS BORDA, Orlando/ LIBREROS, Augusto (1972) **Causa Popular, Ciencia Popular. Una metodología del conocimiento científico a través de la acción.** Publicaciones de la Rosca. Serie Por Ahí es la Cosa. N° 2. Bogotá, Colombia.

BOZA, Tony (2014) **La Guerra contra el Pueblo. Reflexiones para el Contraataque Popular.** Ediciones “de la Escuela de la Calle”. Fundación Construyendo Ciudadanía. Maracaibo, Venezuela.

BUGALLO, Alicia Irene, (2014) Filosofía ambiental. (UCES) Proyecto: Diccionario Del Pensamiento Alternativo II www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_ideasAmb/documentos/IAEdicion1Alicia2.pdf

CALLES PAZ Emil (S/F) **Lineamientos estratégicos para la discusión de la transformación de la universidad venezolana en el seno de la fuerza universitaria Bolivariana Nacional.** Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

CAPONI, Orieta (2005) **Universidad Bolivariana de Venezuela: Universidad de Estado.** Capítulo I: Carácter Filosófico, ideológico y ético – político del proceso de Municipalización. En: La Municipalización de la Educación Superior. La propuesta Venezolana para erradicar la exclusión en la educación superior. Compilación Menry Fernández Pereira. Ediciones Imprenta Universitaria de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

CARÍAS, Francisco y GARRIDO, Johnny (2016) **Diseño Predial Agroecológico basado en El Conuco: una alternativa contra la guerra económica.** TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN AGROECOLOGÍA, tutorado por el Profesor Orlando Montilla. Programa de formación de grado en agroecología. Universidad bolivariana de Venezuela, Caracas, Venezuela.

CASTELLANO DE SJOSTRANO, María Gilda (1998) **La política de la privatización en la Educación superior**. 38/ Tribuna del Investigador. Volumen 5, N° 1. Revista de la Asociación para el Progreso de la Investigación Universitaria (APIU). <http://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1998/1/art-3/>

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999) ASAMBLEA NACIONAL. Caracas, Venezuela.

CHÁVEZ, Hugo (Febrero 1997) **entrevistas**. www.aporrea.org, p.4 (11/11/05) - <http://www.aporrea.org/dameletra.php?docid=11096>

CIFUENTES GIL, Nicanor A. (2009) **Sobre el Conuco Indígena**. Informaciones Claves Arte y Ecología Unidad II. PFG Gestión Ambiental. UBV Zulia.

(2017) De cómo la Agroecología y la Educación Popular se abrazan: La Universidad Bolivariana de Venezuela reconoce a l@s maestr@s pueblo agroproductores del camino “Los Españoles”(Caracas). (+ Fotos). <http://clorofilazul.blogspot.com/2017/04/de-como-la-agroecologia-y-la-educacion.html>

JARA H, OSCAR. (2014) **“Los desafíos de los procesos de Educación Popular en el contexto actual**. Texto basado en la exposición inaugural del Encuentro-Asamblea del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, CEAAL, durante la apertura del Foro: “Los desafíos de la educación popular en el contexto actual y la diversidad de formas de participación ciudadana para profundizar la democracia participativa en América Latina y el Caribe”, Quito, Ecuador 29 de agosto 2014. oscar.jara_presidencia@ceaal.org

JARA, Oscar (S/F) La Concepción Metodológica Dialéctica, los Métodos y las Técnicas Participativas, en la Educación Popular, Centro de Educación Popular- Costa Rica.

JARA, Oscar (S/F) **La aplicación del método dialéctico en la investigación participativa y en la educación popular**. Programa Coordinado de Educación Popular ALFORJA: Coordinación operativa de trabajo, que articula al Instituto Mexicano de Desarrollo

Comunitario de Guadalajara, el Centro de Comunicación Popular de Honduras, el Centro de Educación Promocional Agraria de Nicaragua, el Centro de Estudios y Publicaciones de Costa Rica, el Centro de Capacitación Social y el Centro de Estudios y Acción Social de Panamá. www.ts.ucr.ac.cr

JUVENTUD ARGENTINA DE CÓRDOBA. 21 de junio de 1918. **MANIFIESTO DE LA F.U. DE CÓRDOBA.** <http://www.reforma-del18.unc.edu.ar/manifiesto.htm>

KUSCH, Rodolfo (1973) **Una lógica de la negación para comprender América.** En La Revista de Hoy en el Trabajo Social número 27, Buenos Aires, Argentina.

KUSCH, Rodolfo (1976) **Geocultura del hombre americano.** En Fernando García Cambeiro. Colección ESTUDIOS LATINOAMERICANOS, Dirigidos por Graciela Maturo. Buenos Aires, Argentina.

KUSCH, Rodolfo (1999) **América profunda.** Editorial Biblos, segunda edición. Buenos Aires, Argentina.

LEY ORGÁNICA DE SEGURIDAD Y SOBERANÍA AGROALIMENTARIA (2008) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.891

LÓPEZ SÁNCHEZ, Roberto (2005) **Los movimientos estudiantiles en Venezuela, 1958-1990.** tesis presentada para optar al título de Magíster Scientiarum en Historia de Venezuela. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

MALDONADO-TORRE, Nelson (2003) **Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto.** Charla del 5 de noviembre de 2013 en el Centro Para el Estudio de la Globalización en las Humanidades, en el centro John Hope Franklin de la Universidad de Duke, Carolina del Norte. EE.UU.

M.A.L.U. (2015) **Chávez Anti-imperialista, contra-imperialista y des-imperialista.** Concurso de ensayos Chávez Antiimperialista. MPP para la Cultura. Centro Nacional del Libro. Caracas, Venezuela.

MÉNDEZ, Nelson (2009) **La Renovación en la Universidad Central de Venezuela (1968-1969): érase una vez el futuro**. Domingo 01/11/2009 - 14:38.

Consultado el 22 de marzo de 2016 12:30 am <http://laclase.info/movimiento-estudiantil/la-renovacion-en-la-universidad-central-de-venezuela-1968-1969-erese-una-vez->

MENDOZA, María Luna (2014) “**El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades**”: Noam Chomsky. <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/el-neoliberalismo-tomo-asalto-universidades-noam-chomsk-articulo-480438>. 13 Mar 2014 - 12:40 pm

Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos (PROVEA) (2008). En Defensa de la Universidad Gratuita: La lucha de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar en 1998 para restituir la gratuidad, Caracas, Venezuela.

NUÑEZ TENORIO, J.R. Y ROA, PEDRO (1971) **En torno a la renovación Universitaria. Autonomía Universitaria y Poder Estudiantil**. Segunda Edición. Colección Revolución. Editorial Nueva Izquierda. Fondo Editorial Salvador de la Plaza.

PROPUESTA REVOLUCIONARIA PARA UNA NUEVA LEY DE SEMILLAS (2015) poder popular/poder constituyente. www.aporrea.org.

QUINTERO, Rodolfo (2011) **La cultura del petróleo**. Suplemento de la Revista Banco Central de Venezuela. Vol. XXVI. N° 2. Caracas, Venezuela.

RED DE PRODUCTORES Y PRODUCTORAS APACUANA DE LA COMUNIDAD “CAMINO DE LOS ESPAÑOLES” (2014-2019) **Plan de impulso y fortalecimiento de las experiencias agrícolas y de defensa de la biodiversidad de la comunidad el camino de los españoles: Hacia una cultura agroecológica y de seguridad y soberanía alimentaria**. Caracas, Venezuela.

RIBEIRO, Darcy (1972) **La Universidad Nueva: un Proyecto**. Fundación Darcy Ribeiro. Presentación de Gabriel González. Fundación Biblioteca Ayacucho 2006. Colección Claves de América. N°

32. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. Caracas, Venezuela.

SALAS, RODRÍGUEZ, Luís (2014) **Escritos desde la Guerra Económica**. Colección Alfredo Maneiro. Serie Política y Sociedad. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

TORRES CARRILLO, Alfonso (S/F) **Prácticas de Producción de Conocimiento en Educación Popular**. Universidad Pedagógica Nacional De Colombia.

TSE-TUNG, Mao (1937) Sobre la práctica. Sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer. *Instituto de Estudios Marxista-Leninistas*.

TSE-TUNG, Mao (1960) **Notas de lectura acerca del Manual de Economía Política de la Unión Soviética**. Digitalizado y preparado para el internet: Por Ediciones Bandera Roja. Esta edición: Marxists Internet Archive, Oct. de 2002.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2009) **Reglamento General**. Caracas, Venezuela.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2003) **Documento Rector**. Caracas, Venezuela.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA (S/F) **Programa De Formación en Agroecología**. Caracas, Venezuela.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA (2008) Jornada Nacional de Reflexión UBV XXI. Proyecto como medio articulador social y eje de la geometría del poder. Venezuela.

ZUBILLAGA PERERA, Cecilio (2015) **La Terrofagia y Otros Aspectos**. Editorial Biblioteca Ayacucho. MMP para La Cultura, Caracas, Venezuela.

LA EDUCACIÓN VENEZOLANA Y SU CAMINO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO EPISTÉMICO SOBERANO E INDEPENDIENTE EN EL MARCO DE REVOLUCIÓN BOLIVARIANA

Aquiles José Medina Marín²²

• RESUMEN

Lo relevante al hablar de la educación venezolana lo constituye el comprender su naturaleza histórica, las características que la han tejido en los diferentes escenarios socio-políticos que significaron y significan la vida latino-americana/caribeña en general y de manera particular local/regional. Es innegable recurrir a contextos histórico-sociales para visibilizarlas a través de diferentes circunstancias y acontecimientos que componen el nutriente vivo en la educación. Ello conmina a la búsqueda de elementos culturales e ideológicos que se hayan constituido en el imaginario social instituido en cada una de las épocas que entretienen la sociedad latinoamericana y caribeña, en orden general y, de manera particular a Venezuela. En este sentido y con el propósito de develar las categorías sociopolíticas que identifican la educación venezolana, el investigador del presente artículo abordó la mirada histórica no lineal. Sobre éste particular, hay que aclarar lo relevante de los elementos que simbolizan el discurso de la educación venezolana y ayudan a reflexionar acerca de otros modos epistémicos que soporten la educación en el contexto de revolución educativa propuesto por el Estado venezolano desde la revolución Bolivariana, en la trama de una educación que se funda en el tejido comunal para lograr la consolidación de la participación popular.

Palabras Clave: Educación, histórica, cultura, épocas y sociedad.

22 Licenciado en Física. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Responsable del CEPEC en el Eje Geopolítico Gran Mariscal de Ayacucho. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Mariscal Sucre. Venezuela. aquilesjmedina@gmail.com , amision@gmail.com

• INTRODUCCIÓN

El Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica del estado Sucre, ha planteado en diferentes escenarios educativos y en el marco de las reflexiones colectivas internas de sus integrantes, que el proceso de democratización de la educación venezolana en el contexto de la historia reciente de la República Bolivariana de Venezuela, se inicia con la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. La acentuación de lo expresado, se lee en los documentos históricos que se constituyen en aportes conceptuales en cuanto a la relación educación y cultura. Preponderando en este sentido, la cultura desarrollista predominante, en los periodos que constituyen el inicio de la democracia representativa.

Entre 1961-1979, se desarrollan un conjunto de hechos de carácter educativo, que marcan los inicios de este periodo. Destacándose en armonía con Peñalver (2005:22), la promulgación de la Constitución de la República de Venezuela (1961), instrumento que enfatiza, en los artículos 73 al 83, todo lo concerniente a la política educativa, definida en la gratuidad de la enseñanza oficial, asegura además, el deber del Estado de construir los planteles requeridos por la República para garantizar el acceso del ciudadano venezolano al sistema educativo y, consolidar la formación docente, a fin de garantizar el personal idóneo, que garantice la formación y preparación del ciudadano republicano.

Sobre este particular, cabe destacar que la iniciación de la democracia representativa orientó la formación docente hacia perfiles que no corresponden con los auténticos intereses nacionales y locales. A partir de estos momentos se inicia el neo-colonialismo del siglo XX, signado por el adoctrinamiento educativo norteamericano. Esto se entiende por los currículos implementados que nada tenían que ver con lo local; aunado a esto, se propugna la educación para el progreso, sistematizada en una enseñanza eminentemente técnica. Esto se justifica en la necesidad de fortalecer las bases para el desarrollo nacional a través de la educación, durante los primeros diez años de democracia, cuyo horizonte era lograr el progreso del país.

En nombre de ese progreso se desarrolló la colonialidad imperial educativa, reflejada en los mecanismos administrativos que configuran el plan de estudio en formación docente, definida en Peñalver (2005:25) como la reglamentación de la educación normal, donde se convalida la jerarquización del saber, la opresión del saber, expresada mediante procesos de autoridad lineal y actos de ejecutorias de programas basados en la supervisión focalizada. El planteamiento anterior habilita la estructura divisionista de la organización del trabajo docente, enmarcado en la distribución tiempo-contenido, generador automático de la educación ciega. No obstante, se destacan aspectos positivos, tales como la creación de carreras en formación docentes orientadas al pre-escolar, primaria, niños excepcionales y de educación de adultos. Contradictoriamente, el proceso de enseñanza se evidencia totalmente fragmentado, abstracto y distante de lo cotidiano.

Muestra del planteo anterior, lo confirma la creación de escuelas de educación bajo el tutelaje del Estado venezolano, pero también la fuerte asunción de universidades privadas tutorando la formación docente. Hecho este que remite al concepto de estado docente, planteado por Prieto Figueroa, quien invitaba al estado a ejercer la planificación, desarrollo y ejecución plena de las políticas de formación docente. En oposición al planteamiento pretoriano, predomina la preservación del modelo dominante, caracterizado en la enseñanza especializada; muestra de ello lo constituyen, los programas de formación docente, aperturados por mención. El contexto histórico de la visión educativa, que abrazó a Latinoamérica y, a Venezuela de manera particular. en este primer momento histórico, destacan modelos de formación docentes tecnocráticos, que desde la visión conceptual de Díaz Barriga (2005:22):

... para entender el papel que poseen en la actualidad los planes y programas educativos. Hay que tener en cuenta, además, el conjunto de procesos desarrollados en Estados Unidos a lo largo del siglo, para poder comprender el rol que representaron esos instrumentos en una nueva dimensión pedagógica: la evolución de lo social en torno del concepto eficiencia; la generación de un pensamiento global de

corte pragmático que paulatinamente devino en tecnocrático; la asunción de un buen número de valoraciones ligadas a la noción de progreso, y la trasposición a lo educacional de una serie de conceptos y representaciones vinculadas.

Esta mirada evidencia la formación docente dentro de una estructura formativa, cuyas características esenciales son: la dependencia, la explotación y la dominación neocolonial. Pasamos de la cultura europea a la cultura norteamericana. La educación no responde al interés local, nacional y latinoamericano, menos aun a pensar/sentir la ecología social y ambiental que configura la madre tierra, sustento y unión con nuestros antepasados. Por el contrario, estos diseños curriculares hacen de la escuela el espacio de la dominación y el exterminio espiritual, conduce a la formación de un docente que enseñe desde lo utilitario, lo pragmático, fortaleciendo sólo saberes que permitan la construcción de un ciudadano consumista, eminentemente cientificista, técnico, instrumentalista y especializado en un hacer educativo, generador de status. Un nuevo concepto de colonialidad.

La década comprendida entre 1980-1999, se caracteriza por hechos que significan la educación venezolana, de las cuales se destacan Peñalver (2005); Bonilla (2004), el periodo del Dr. Luis Herrera Campins, donde se plantearon una serie de cambios en el proceso educativo venezolano. Comienza a asumirse el concepto de la escuela activa. El logro de este propósito educativo, trajo consigo la creación del Subsistema de Educación Básica, con duración de nueve años. Con ella surge la necesidad del docente investigador, pero, por las malas políticas estatales, en cuanto a formación docente, queda supeditado el docente al desarrollo de estrategias situadas en la redacción de cuestionarios y el desarrollo de los mismos, sin un encuentro real de la ciencia vida/ciencia pueblo. Quizás esto obedece a la forma como se estructuró el programa experimental de formación docente, a través de la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación, el cual se desarrolló en un tiempo limitado y bajo estrategias de talleres en aulas cerradas, sin ningún encuentro con el otro. El cumplimiento administrativo del mismo, corresponde con una construcción curricular fragmentada, ejecutada bajo la responsabi-

lidad de las diferentes universidades poderhabientes de los talleres iniciales. La segunda etapa se hizo mediante la incorporación del Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO).

Esto devela que los programas y planes, trajeron consigo quejas de los docentes por no comprender los mecanismos de desarrollo pedagógico y los procesos de indagatoria de la didáctica, quedando en la reproducción y acción pasiva de la formación. Igualmente en este periodo, se aprueba la Ley de Educación, la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, institución encargada de atender la formación permanente de los profesionales de la docencia. Ya para el año 1986, se promulga según Decreto N°975, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Como puede observarse, los procedimientos administrativos en materia de políticas educativas, se desarrollan efectivamente en este periodo, sin embargo, no se contextualiza el saber negado, quedando la escuela supeditada a reproducir el individuo ideológico que el poder estatal necesita.

Cabe destacar, que surgen reformas curriculares para el Nivel de Preescolar y la Primera Etapa de Educación Básica. De igual modo, se propone un nuevo Diseño Curricular de Educación Media Diversificada, implementado en el año escolar 1991-1992, como ensayo, a través de una muestra de planteles previamente seleccionados. Es necesario detenerse en este aspecto, las menciones: ofrecidas mediante esta implementación curricular fueron: Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, quedando sustituidas las tradicionales Ciencias y Humanidades, que indica un tímido proceso de transformación.

Sobre este particular, se debe aclarar que durante el año 1999, existían en el país 40 universidades, siendo 19 de carácter público y 21 de carácter privado. Este dato evidencia que la creación de las universidades privadas, en este periodo se incrementó aceleradamente, cuestión que podría pensarse en el fomento de una educación elitescas y excluyente. Al final del período se emite la Resolución N°1 por parte del Ministerio de Educación Superior, la cual define los aspectos centrales en cuanto a la formación docente, planteán-

dose en ella, los elementos administrativos y curriculares que deben fundamentar la formación docente. las directrices de la función docente quedaba soportada en esta resolución , planteándose además, la figura del Ministerio de Educación como órgano rector de los planes y programas de formación docente de manera vinculante con la universidad venezolana.

Todos los planteamientos educativos desarrollados en el plano formación docente durante el siglo XX, estuvieron signados hacia la tecnificación escolar como mecanismo de dominación cultural, privando en ello una organización sistemática del sistema escolar, pero teniendo como referente central la educación norteamericana. Asimismo, se afianza la cultura neoliberal o poscolonial quien trae consigo otros modos de explotación y sometimiento social. De igual modo, surge una concepción en formación docente que se traslada de lo público centrado en el orden y la norma a la privatización, mercantilizando el saber. Un saber que responde a organismos transnacionales; a la economía de mercado manejada por los países europeos y norteamericano, comprendiendo la formación docente como espacio de hiperespecialización. Destacando además la promoción de posgrados mercadeados por la administración educativa privada.

Hay que advertir además que, la formación docente en este periodo centra su saber en el enfoque neoliberal, bajo el tecnicismo pragmático; respondiendo sólo, a intereses globales de mercado. Al respecto, señala Pérez (2004:11) "... el pragmatismo (...) está acabando con los ideales y los sueños, y el egoísmo e individualismo están siendo considerados como valores esenciales". Atendiendo a lo anterior, la formación docente en este periodo, se convirtió conceptualmente en un proceso de capacitación y de especialización, donde el maestro especialista no veía más allá de los intereses de respuesta a una sociedad consumista, altamente elitista, precipitada en la relación poder/poder, caracterizada por la indignidad del sujeto, el acoso publicitario en los medios de comunicación y formas de vida que irrumpen en la ruptura hombre/naturaleza.

El énfasis durante este periodo estuvo en el conocimiento especializado, en la deshumanización y robotización del sujeto; negando

su ser sensible creativo, alejado de los afectos, cuyo propósito esencial radicaba en la productividad del conocimiento, como generador de riquezas, sin importar las carencias sociales, afectivas y humanas del niño y adolescente que se forma, la competitividad es la esencia de la formación. En este sentido, cabe puntualizar una formación docente en crisis, que padece la misma crisis de la sociedad a finales del siglo XX, enmarcada en prácticas pedagógicas ahistorizadas, deshumanizadas, descontextualizadas y colocadas en el concepto del sujeto planificador de procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en objetivos programáticos de tipo meramente prácticos.

Bajo esta concepción, vale aclarar que el saber pedagógico en su sentido ético, se centró en la producción de conocimientos que garantizaran accesibilidad al mercado de trabajo, al empleo. La formación docente se orienta hacia la sociedad de consumo, revelándose la ética de la subordinación y la estética del status. Atendiendo a lo anterior, Díaz (2005: 45), lo define como “el siglo de la programación escolar”, caracterizado ésta, por una docencia burocratizada, radicalizada en la planificación situacional, sujeta a la programación emanada de los niveles superiores. Llegado hasta aquí, es preciso aclarar que los planteamientos históricos en este periodo conducen a entrever un sujeto epistémico que no se posibilita en sí, ni se posibilita en el otro, sino que constituye su saber en un saber subordinado a la lógica del poder y a la relación productividad-consumo.

En 1998 se agudiza la crisis social y educativa que acontece en la sociedad venezolana y la preeminencia de valores relacionados con la individualización del sujeto social y el consumo como fuente de poder. Para atender la crisis socio-educativa, durante la presidencia del Comandante Supremo Hugo Chávez Frías, se establece una educación que se sustenta en la nueva Constitución Nacional promulgada hacia 1999. Se plantea de acuerdo con Bonilla (2004) la reforma educativa venezolana, durante el período 1999-2007. Todo con el fin de desmontar el estado crítico y refundar el Estado Venezolano, teniendo la participación protagónica de altos voceros educativos: Carlos Lanz, Arnaldo Esté, Aristóbulo Isturiz, Luis Bonilla Molina y el Presidente Hugo Chávez Frías, en la concreción del Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Iniciándose este proceso transformador, en el año 1999, con la Constituyente Educativa, primer eslabón para la construcción del Proyecto Educativo Nacional, marco de la revolución bolivariana. En este mismo período, se producen las primeras experiencias de Escuelas Bolivarianas y se genera la integralidad de los procesos pedagógicos de aula, culturales y deportivos en la formación de los niños, niñas y adolescente, como proyecto ético de vida y conciencia crítica. Es necesario hacer las siguientes consideraciones que significaron la política educativa durante el período 1999-2000, como son: la formulación de una política educativa incluyente, la dignificación docente, el diseño de un modelo de gestión educativa comunitario, conocido como gobierno escolar, consulta para una nueva Ley orgánica de Educación, debate acerca del problema curricular. En este mismo período se define el término personal docente, en correspondencia al Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, emitido según Decreto N° 1011 del 4-10-2000, entendiéndose por personal docente tanto a quienes tengan la condición de personal ordinario como a quienes ostentan el carácter de personal interino.

Caracterizando además la profesión docente como una carrera con categorías, jerarquías establecidas en el reglamento y, el ejercicio docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada. Para el año escolar 2000-2001, se construye una metodología de trabajo que se constituye en guía-consulta respecto a la nueva Ley Orgánica de Educación. Se implementan casi 3000 escuelas bolivarianas. En este mismo orden, surge la necesidad de redimensionar los procesos de formación docente.

El período escolar 2001-2002 constituyó el espacio que viabilizara las operaciones políticas necesarias para la reforma curricular. Intento éste que se construye con la elaboración del Proyecto Pedagógico Nacional y la reconstrucción del pensamiento pedagógico venezolano. Se conoce el primer papel de trabajo que sería el documento “La educación un continuo humano” de Armando Rojas, Viceministro de Asuntos Educativos y se impulsa además, el Proyecto Educativo Simoncito. Surge la propuesta metodológica Inter-apren-

dizaje entre la I, II, III etapa, creando continuidad curricular y pedagógica entre distintos niveles educativos. Durante el año escolar 2002-2003, el Ministro Isturiz postula que la educación venezolana es heredera de la corriente pedagógica prietista. Así mismo, no se avanza lo suficiente en la recuperación de la memoria histórica del magisterio venezolano y se descuida el estudio del pensamiento robinsoniano de la educación, constituyéndose de gran significación para la educación bolivariana, pues representa una de las tres raíces del pensamiento bolivariano. En este periodo se comienza a hablar de la constituyente curricular.

En julio de 2003, surgen las misiones educativas (Robinson I, Robinson II, Ribas, Misón Sucre), ello como mecanismo de respuesta al analfabetismo y exclusión escolar. Posteriormente, en el año escolar 2003-2004 se logra desarrollar una experiencia piloto de reforma curricular del nivel preescolar, en Caracas. Al comenzar el año escolar 2004-2005, se mantiene con mínimos cambios, el número de escuelas bolivarianas existentes. A finales de Agosto de 2004 se anuncia la creación de los Liceos Bolivarianos, experiencias que comienzan a ser implementadas en el año escolar 2004-2005. El 29 de agosto del año 2005, fue aprobada por la Asamblea Nacional la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Universitaria, con el objeto de normar la prestación del servicio comunitario del estudiante de educación universitaria, que a nivel de pregrado aspire al ejercicio de cualquier profesión.

La Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5966, de fecha 10 de marzo 2006 plasma las acciones del Ministerio y la Oficina del Sector Universitario para consolidar la Rectoría del Estado sobre el Sistema Nacional de Educación Universitaria (...) y unificar la dirección Socialista de las políticas y programas para la superación del sistema capitalista en el Subsistema de Educación Universitaria, de acuerdo a las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar. A propósito de consolidar la articulación e interlocución del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria como órgano rector, ante los distintos actores institucionales sujetos de la comunidad universitaria y expresiones del poder popular. Los logros de la Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria, resaltan entre otras

cosas: la promoción, asesoramiento y funcionamiento de Unidades de Apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad (UNIDISC), adscritas a las diferentes unidades de desarrollo o bienestar estudiantil de las Instituciones de educación universitarias, en el marco de la Resolución 2417.

El 5 de noviembre de 2006, el presidente Hugo Chávez crea la Misión Alma Mater, con el propósito de impulsar la transformación universitaria y propulsar su articulación institucional y territorial, en función de las líneas estratégicas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, Primer Plan Socialista 2007-2013. En el año 2008 se constituyó el Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES). En este mismo período, el 13 de mayo, se crea la figura de los Programas Nacionales de Formación (PNF), como conjunto de actividades académicas conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación universitaria, creados por el Ejecutivo Nacional.

Durante el año 2009 se aprobó la política y estrategias orientadas a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a una educación intercultural y multilingüe, fundada en el principio de igualdad de las culturas. Igualmente, en agosto de este año, la Asamblea Nacional aprueba la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE), donde se plantea que el sistema educativo nacional es uno solo, con dos subsistemas: el Subsistema de Educación Básica y el Subsistema de Educación Universitaria. Los objetivos de la Misión Alma Mater, conforme al Decreto 6650 del 24 de marzo de 2009, publicado en Gaceta Oficial 39148 del 27 de marzo de 2009, apuntan a generar un nuevo tejido institucional de la educación universitaria venezolana, plantea la necesidad de transformar la educación universitaria, centrando sus bases en el fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad solidaria, humana e inter-intracultural. Lograr este propósito, demanda otros modos de comprensión del escenario universitario, escenario que debe iniciarse en el contexto cotidianidad, con visión de conocimiento para colocarlo al servicio de los olvidados de la tierra.

En este sentido, la universidad venezolana debe desprenderse de aquellas estructuras que responder a la organización y división del trabajo, haciendo del contexto universitario, un espacio no motivador ni comprometido con el hacer comunal. Transformarlo desde el concepto Alma Mater, demanda otras miradas para abordar la educación universitaria, en horizontes de sentidos de sensibilidad, de auténtica inclusión. Llevar los procesos científicos, técnicos y tecnológicos desarrollados en y mediante investigación universitaria a los espacios locales, como contribución y generador de consciencia, implica vinculación autentica de saberes y construcción de actividades que permitan complementarse investigación universitaria/saberes comunales, potenciándose en y desde su acción en unidades territoriales de saberes latinoamericanos y caribeños, con sentido de auténtica emancipación.

Todo lo plasmado en el contexto de la educación bolivariana, da muestra del interés por construir y desarrollar un proceso educativo integral e integrado al espacio comunitario. Una educación que libere al sujeto en formación y lo concientice en y desde su espacio local-global, que asuma una formación desde la conexión sustantiva con el entorno de vida comunitaria, vida cotidiana, asunción a los problemas que constituyen la vida comunal y que permitirían la soberanía popular, desde el tejido epistemológico en sujeto epistémico. Recuperar el sujeto epistémico en formación docente, implica recuperar los procesos educativos que empoderen al sujeto en su lugar de vida, ello por supuesto requiere de una verdadera democratización del saber, saber que debe emerger no de contenidos prescritos, sino de las realidades vivificadas en las comunas, como espacio integrativo comunitario. Implica ello entonces asumir el saber desde el sujeto que vive, padece y aprende en armonía con su entorno, por observación familiar y social, que se oprime en el dolor de su entorno, es decir desde Freire(2006:67) aprender-enseñar “partiendo del sujeto oprimido, pero no para quedarse, sino justamente para partir a otro lugar”.

Ese otro lugar, en el contexto descolonizado lo constituye el pensar-ser, del sujeto para desde su recuperación histórica, se generen los contenidos que dialoguen con su hábitat socio-histórica

y devenga desde ello, la cultura educativa transformadora, donde se rompe con la cultura dominante-opresora, cuyo eje pedagógico se orienta a formar al sujeto sintáctico y hacer que emerja desde su pensar-actuar, el nuevo sujeto epistémico, con un sentido sensible asentado en una ética-estética. Al respecto, Zemelman (2002: 12,13) señala:

...En efecto, el hombre, al subordinarse a un logos racional, ha condicionado todas las formas de relación con el mundo a las exigencias de explicarlos, con lo que ha contribuido a potenciar algunas de sus facultades, como las intelectuales, en desmedro de otras como las emocionales. Por ello, cuando se plantea una ampliación de la relación con el mundo se rompe con un logos de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad de pensar de la dimensión existencial. Lo que obliga a comprender el conocimiento como parte de una relación inclusiva y significativa con la exterioridad del sujeto, que es congruente con concebir el conocimiento como una postura ética.

Lo planteado por Zemelman invita a la ruptura de la formación docente sujeta a procesos pedagógicos verticales, contenidos programáticos lineales, abstractos y técnicas de enseñanzas centradas en la racionalidad técnica; aún cuando, el Proyecto Educativo Bolivariano apunta al desarrollo humano, desde la imbricación socio-comunal. Sin embargo, la dificultad curricular que tiene la Formación Docente, es la preeminencia dentro de su soporte constituido de la cultura capitalista en el proceso formativo del estudiante de formación docente y del docente formador.

• CONCLUSIÓN

De acuerdo con Lanz (2006), para lograr el proyecto educativo bolivariano, se hace necesaria la ruptura radical del capitalismo desde una perspectiva global. Lograrlo, implica desmontar el dominio capitalista del saber en formación docente, requiere necesi-

riamente reflexionar decolonizadamente, acerca de la base que aun soporta la formación en cuanto a: relaciones de sumisión y mercantilización del saber dado; estructuras de relaciones de poder que invisibilizan el conocimiento desde la participación protagónica, auténtica democratización del saber; el sentido alienante de la formación que se queda en centro, negando la periferia, es decir, el saber campesino, pesquero, minero como espacio relacional para el cuidado y amor por la madre tierra y por último, pensar en los sentidos de ética y estética del orden , el conocimiento como mercancía, status y poder.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, L. (2005). Revolución bolivariana y debates educativos para el cambio, culturas escolares, proyecto pedagógico nacional y reforma curricular. 1ra. ed. Caracas: ediciones gato negro.

CONSTITUCIÓN REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela., 5453, marzo 3, 2000.

DÍAZ, A. (2005). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: ed. Pomar, S.A.

LANZ, C. (2006). Tesis programática del socialismo revolucionario. 3ra.ed. Caracas: RENEPRI.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009). Gaceta Oficial N° 5929 extraordinario del 15 de agosto de 2009

MEDINA, Aquiles. (2010).Relación Docencia-Investigación en el Programa Nacional de Formación Docente (PNFE) de la Misión Sucre. Publicación Electrónica de la Universidad de Oriente

PEÑALVER, L. (2004). “Trandisciplina y pensamiento complejo en la educación básica”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33, Vol (3), del 25/06/04.

PEREZ, A. (2004) Educar para Humanizar. Madrid: Narcea Ediciones.

ROJAS, A. (2013, noviembre). La educación en el proceso revolucionario bolivariano. Ponencia presentada en. I congreso regional de pedagogía y política, Maracay, tercera semana de noviembre, 2013. [Documento en línea] disponible en: fundaldeas.org/web/index.php/articulos/122-la-educación-en-el-proceso-revolucionario-bolivariano. Consulta: marzo, 2014.

ZEMELMAN, H. (2002. Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento, Barcelona: ANTHROPOS.

EL GESTOR SOCIAL LA FORMACIÓN PERMANENTE Y EL TRABAJO COMUNITARIO

Milver José Colmenarez Linares²³

• RESUMEN

La investigación trata una serie de conceptualizaciones críticas y emancipadoras sobre el trabajo del gestor social con la comunidad, en la que se pone de manifiesto la cultura de un profesional que resalta los valores sociales y la creatividad. Tiene como objetivo develar la vinculación del gestor social a través de estrategias en el trabajo comunitario para el desarrollo local. La investigación da sustento a la construcción de nuevas teorías de lo que es un Gestor Social, su Rol Profesional como Gestor y su vinculación con el trabajo con la sociedad, caracterizando una trayectoria de premisas conceptuales sobre esta profesión. La parte práctica se desarrolló en una comunidad denominada Guaicaipuro en el municipio Guanare del estado Portuguesa, con una población general de 730 habitantes aproximadamente según el censo 2017 y una población objeto de estudio de 23 voceros/as. El trabajo metodológico se estructuró en cinco pasos para la implementación de la estrategia en el trabajo con la comunidad, el mismo está sustentado en el método Investigación-acción-participativa. Los resultados se describen en cada una de las etapas desarrolladas en la aplicación del trabajo de investigación, develando nuevas formas de encuentro con las comunidades organizadas y su desarrollo local.

Palabras Clave: Gestor Social, Rol Profesional, Trabajo Comunitario.

23 Licenciado en Sociología del Desarrollo, y Doctor en Ciencias de la Pedagogía. Coordinador en el Eje Geopolítico Guerrillero Maisanta del Programa de Formación de Grado en Gestión Social del Desarrollo Local, la Maestría en Educación en Guanare estado Portuguesa. Asesor de proyectos en los Consejos Comunales y Comunas del Estado Portuguesa. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Guerrillero Maisanta. Venezuela. milverj@gmail.com

• INTRODUCCIÓN

El gestor social, el sociólogo, el trabajador social y el pedagogo social, se caracterizan en que su trabajo práctico y profesional es sustentar a la sociedad cambios, principios, desarrollo social, cohesión cultural, valores y emancipación a la sociedad.

El trabajo con las comunidades a través de la gestión social, resalta un proceso gradual de desarrollo local, haciendo que las sociedades se vayan organizando siempre con los nuevos cambios de la tecnología y los procesos de las políticas sociales y las planificaciones institucionales, generando nuevos proyectos e investigaciones al servicio de la colectividad.

Este trabajo de investigación se desarrolló en la comunidad denominada Guaicaipuro en los sectores III, IV y V, del municipio Guanare, estado Portuguesa, se concreto en dos importantes momento, uno tiene que ver con el marco teórico del gestor social, su caracterización y su rol profesional, su segundo momento es lo metodológico de la puesta en práctica del trabajo en la comunidad del gestor social y sus estrategias para generar nuevas formas de trabajo en el comportamiento del desarrollo local a través de la gestión social.

• EL CONTEXTO TEÓRICO DEL GESTOR SOCIAL

El Gestor Social es un trabajador que se vincula al trabajo con las comunidades y su relación interinstitucional con el estado y el mundo, para generar evoluciones y transformaciones en un colectivo, pero al hablar de esta maravilloso trabajo, es indispensable iniciar describiendo sobre **La Gestión Social** que es una labor para generar cambios, transformaciones y emancipar a la sociedad, para superar las necesidades, y adquirir destrezas en abordar problemas e insuficiencias, cuyos componentes políticos, culturales, económicos, sociales, religiosos, ambientales y tecnológicos favorezcan a los procesos de desarrollo social; de ahí, que se requiere afianzar los lazos comunitarios e institucionales con la firme intención de recuperar los valores

colectivos y la identidad cultural, así mismo, implica la convergencia de intereses, necesidades y finalidades humanas acordadas.

La Gestión Social juega un papel sumamente importante como servicio orientado al beneficio de cualquier persona, comunidad o institución. Se toman en cuenta las posibilidades de ejecución, recursos, viabilidad, presupuesto, coherencia, en conjunto con las personas o instituciones interesadas en la solución de cualquier problemática que afecte a la comunidad o el estado.

Un verdadero **Gestor Social** debe impulsar valores como el humanismo, el respeto, la puntualidad, la honestidad, la humildad, la sinceridad, la moral, la ética, la solidaridad, el compromiso, el esfuerzo propio, la igualdad, la equidad, la transparencia, la democracia y la ayuda mutua.

Según Colmenarez, M. (2013) “El proceso formativo del Gestor Social consiste en vincularlo hacia una cultura comunitaria en la que sea un sujeto activo, como aporte significativo a la emancipación del proceso de aprendizaje” (p. 67), ello implica la adquisición de las herramientas del conocimiento, la socialización, el aprendizaje, la elaboración de investigaciones y proyectos comunitarios transformadores.

Resulta imprescindible formar a un Gestor Social en el aprendizaje comunitario, continuo y transformador, en el que adquiere plena significación teórica y metodológica, la planificación, ejecución, evaluación y sistematización de proyectos que atiendan las necesidades y problemas identificados, donde se completan acciones y toma de decisiones para darles respuesta y soluciones.

El Gestor Social debe ser generador de una sociedad participativa y democrática, constructor de escenarios propios para la cooperación, la emancipación, la igualdad, la justicia, el respeto, la armonía, lo que conlleva dejar a un lado el modelo de gerente social impuesto desde la cuarta república como aquel profesional que representa el conocimiento empírico, reproductor e institucionalista.

El papel principal del Gestor Social consiste en entregar a la comunidad las herramientas suficientes para la integración, donde se

desarrollan habilidades con las que cada individuo de la comunidad pueda resolver sus problemas y dificultades.

Si se tiene en cuenta, desde el punto de vista filosófico, que la función es la manifestación externa de las propiedades internas de todo proceso, sujeto o fenómeno, es obvio, que la orientación del rol profesional del Gestor Social constituye elemento esencial para lograr un desempeño cabal de la Gestión Social, constituyendo función esencial de su trabajo; sin embargo las relaciones y funciones de ese rol aún no han sido suficientemente explicitadas, por lo que constituye una necesidad epistemológica.

El rol es el encargo asignado a un profesional por la sociedad, con obligaciones, comportamientos y conductas atribuidos a quien ocupa una posición dada en una unidad social. El rol puede ser entendido como papel que se le asigna y pone en práctica la persona en la sociedad, o, en un sentido más preciso, como el sistema de expectativas sociales que acompañan la presentación pública de los sujetos de un determinado estado social.

En cuanto a la profesión, Rojas, M. (2007) concluye que es;

...una disciplina, que se adhiere a patrones éticos establecidos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos.” (p. 104).

En consecuencia, el **rol profesional** deviene una actividad que desempeña una persona sobre la base de un gran acervo de conocimientos, habilidades y actitudes en un campo social determinado, regulado por patrones éticos, que permite efectuar acciones, deberes y funciones propias de su obligación profesional para obtener resultados sociales significativos. Por consiguiente, se define **el rol profesional del Gestor Social** como aquella actividad profesional que a partir del desarrollo de las capacidades y actitudes que le son inherentes despliega un sistema de acciones crítico-reflexivas, parti-

participativas y creativas en el diseño y ejecución de proyectos colectivos, flexibles y transformadores de las realidades comunitarias, para satisfacer la necesidad de construir espacios de interacción y equidad sobre la base de un sólido acervo de conocimientos, valores ético-socialistas, culturales, humanistas, políticos y estético-lúdicos.

El rol profesional del gestor social según Colmenarez, M. (2013), “tiene un proceso laboral de carácter sistémico, activo, dialéctico e intencional, dirigido al trabajo social y puede percibir, interpretar, valorar, socializar y enriquecer su rol profesional, en función de construir espacios de interacción y equidad socio-comunitaria” (p. 70), debe tener una comprensión profunda de valores como responsabilidad, puntualidad y de carácter ético-socialista y desarrollar habilidades crítico-reflexivas, democráticas, participativas y creativas que les posibilite resignificar el contexto investigativo-comunitario, según los postulados de la transformación, lo crítico y el desarrollo local.

• EL TRABAJO ESTRATÉGICO DEL GESTOR SOCIAL CON LA COMUNIDAD

El Gestor Social manifiesta la capacidad de un profesional para resolver problemas donde la vía es, por lo general, no conocida y donde el método de producción es más elevado. Los gestores sociales deben actuar de manera independiente en la solución de tareas nuevas. El rasgo más importante es la transferencia independiente y la socialización de los conocimientos y las habilidades a una situación nueva de significatividad conceptual y experiencial para el gestor social.

Las estrategias que se implementan en el trabajo comunitario a través del Gestor Social son el camino a nuevas formas de trabajo y la búsqueda de soluciones a los problemas o necesidades que se encuentran en el trabajo del día a día.

La experiencia que develaremos en este trabajo son prácticas vividas en una comunidad llamada Guaicaipuro en los sectores III, IV y V, en el municipio Guanare estado Portuguesa, donde su población general es de 730 habitantes aproximadamente según el censo

realizado por el investigador y el Consejo Comunal en el año 2017, cuenta con 214 jefe de familias y una organización social denominada Consejo Comunal Guaicaipuro sectores III, IV y V, el mismo está constituido por 5 Voceros/as de la Unidad Financiera y Administrativa, 5 Contralores/as Sociales, 8 Unidad Ejecutiva en diferentes comité de trabajo y 5 del Comité Electoral permanente para un total 23 voceros y voceras según certificado de Fundacomunal 2017.

El propósito del Gestor Social es crear valores en una comunidad, por ello se relaciona siempre con la estrategia que aplica a través de su práctica y genera nuevas formas de trabajo, presentaremos una forma de trabajo que se desarrollo y dio como resultado lo siguiente:

• EL DIAGNÓSTICO

Al vincularse el gestor social con la comunidad, su primer encuentro inicia realizando un diagnóstico en la que el investigador utilizo como primer método y técnica para un análisis, una determinación y recabar datos e información en la que comienza su investigación o proyecto, valorando su inicio, es importante destacar que existen diferentes diagnósticos, y se describirán cinco momentos que se ejecutaron; el primero inicia con el **diagnóstico visual** y tiene como objetivo observar la panorámica de su entorno, las herramientas con las cuenta en la comunidad, y las personas con la que realizara el trabajo.

El segundo es el **diagnostico preliminar**, es un recorrido que realiza el gestor social por toda la comunidad conociendo y reconociendo los cuatro puntos cardinales de esa comunidad, las comunidades adyacentes, la infraestructura social, el ambiente y los recursos naturales que hay en la comunidad.

Tercero un **diagnóstico documental**, valora los documentos jurídicos, contables, memorias y cuentas, deudas, activos y la forma de organización y de trabajo del consejo comunal, organizaciones sociales o comuna con la que se va relacionar. De igual forma se revisa el censo socio demográfico y económico que existe, si en tal razón el mismo ya cumplió con más de dos (02) años de ser realizado, el mis-

mo debe ser actualizado, este trabajo en comunidades muy grandes se trabajo con los jefe de calle y líderes de la misma comunidad para su ejecución y así obtener datos e información precisa.

Cuarto el **diagnóstico informativo**, este representa un trabajo con informantes claves, líderes, y personas en la comunidad sobre las necesidades y problemas de la sociedad donde elaborará su proyecto o investigación. Para recabar información el Gestor Social debe revisar indagar si han elaborado con antelación investigaciones o proyectos en la comunidad, en la cual puede perfeccionar y mejorar lo ya existente, por lo general el diagnóstico informativo lo sustenta, la reseña histórica de la comunidad, el mapa, y su caracterización; Social, Política, Ambiental, Cultural, Jurídica, Económica, Infraestructura Social, Tecnología y Comunicación.

Quinto el **diagnóstico participativo o comunitario**, el cual es conocido por la teoría de El Troudi, H., Harnecker, M., y Bonilla, L. (2005), “al diagnóstico hecho por un colectivo. Es un instrumento empleado por las comunidades para la edificación en colectivo de un conocimiento sobre su realidad, en el que se reconocen los problemas que las afectan...”(p. 35), este trabajo se realizó con asambleas de ciudadanos/as ya que en Venezuela según la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009), establece que la máxima autoridad es la asamblea de ciudadanos y ciudadanas donde deciden la aprobación de los proyectos según sus problemas y necesidades de su comunidad.

• LA COMUNICACIÓN

Una vez que los diagnósticos se realizaron y se conoció la población general y la población objeto de estudio con la que se realizara un trabajo y proyectos en la comunidad, se han obtenido datos e información a través del censo aplicado e informantes claves, se estableció como prioridad una comunicación constante entre el Gestor Social, líderes de la comunidad, jefe de familia, voceros/as de las organizaciones sociales, entes gubernamentales, instituciones del estado y redes sociales, para Berrigan, F. (1981) expresa que “los medios

de comunicación comunitaria son una adaptación de los medios de comunicación en general, para su uso por la comunidad y para cualquiera de los objetivos que decida ésta.” (p. 7), se trata entonces que los Gestores Sociales y la misma comunidad realice como estrategia la adaptación de los métodos de la comunicación con fines de información, educación o esparcimiento, cuando necesiten ese acceso como vía de que a todos y todas en su sociedad se les tenga informado de los encuentros, el trabajo, la asambleas, la formación permanente, la ejecución y evaluación de proyectos, de lo nuevo y novedoso del trabajo y la tecnología, sobre las visitas que se realizaran en la comunidad por organizaciones públicas y privadas o de la misma comunidad a otros entes gubernamentales o comunidades.

Se destaca que en el trabajo realizado se implementaron técnicas de comunicación para la información de los habitantes, jefes de familia y voceros/as en la que se registro como principal estrategia los números de teléfono de cada jefe de familia a la cual se denominó **Red del Mensaje de Texto**, la misma se consolido generando un mensaje de texto desde la Vocería del Consejo Comunal, donde el Líder electo popularmente enviaría el escrito a sus diferentes vocerías, estos a su vez tienen responsabilidad de informar a 10 jefe de familia, los jefe de calle o manzana tienen como responsabilidad informar a los jefes de familia a los cuales atiende, de igual forma en el registro se uso como estrategia, que un jefe de familia registraría a 10 jefe de familia y le informaría creando el uno (01) por diez (10).

El Papelógrafo, fue utilizado como medio de comunicación en la comunidad para informar, dar alguna noticia o hacer invitaciones al colectivo sobre asambleas de ciudadanos y ciudadanas, la cual fue elaborar con hojas de papel de reciclaje de carta u oficio pegando 5 hojas a lo largo y ancho, donde se realizaron los escritos y se pegaron en las bodegas, paradas, escuela, liceo y mercado, donde el público pasa frecuentemente, esto estaba a cargo del comité de comunicación.

Casa por Casa, esta estrategia se aplicó en la comunidad donde se le informa a las personas de las viviendas sobre reuniones y encuentros de trabajo, de igual manera para dar información se usa para notificar sobre situaciones necesarias y puntuales. La técnica es

que cada jefe de calle o líderes de la comunidad pasen a la casa de cada habitante y den la información.

La Motivación, se trabaja como técnica de comunicación en los comunicados e invitaciones, la cual se aplica con la responsabilidad de dar buenas noticias, hacer entrega de beneficios, y crear jornadas que induzcan a los habitantes asistir a las reuniones y encuentros, ejemplo de ello es la entrega de comida, trabajo de viviendas, mejoramiento de vivienda, créditos, becas, ayudas, regalos, comida, pagos, pensiones, jornadas, ticket de organización, entre otros.

• LA FORMACIÓN PERMANENTE Y ACTIVIDADES CON LA COMUNIDAD

Desde la Gestión Social el trabajo con la comunidad es generar zonas de desarrollo actual a zonas de desarrollo próximo comunitarias, donde la formación permanente de los/as voceros/as cada día sea mejorar sus trabajo, su vinculación con la comunidad, los entes del estado, las instituciones y demás comunidades, esto amerita de que sus actividades vayan siendo planificadas y valoradas en el desarrollo se aprendizaje.

La formación permanente, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, que vincula al Gestor Social y a los miembros de la comunidad y sus organizaciones, en valores, cambio de aptitud-actitud y de conocimiento, es cambiar su forma de vida y entrar a una etapa de saber, ser, hacer, crear, decir y conocer, con el objetivo de actualizarse en capacidades personales.

Es por ello, que dentro del trabajo con la comunidad existen recursos económicos que se dan a través del estado, los mismo se logran cuando se elaboran proyectos y existe una planificación y organización actualizada, el Gestor Social debe impulsar una cultura de enseñanza-aprendizaje a través de actividades que debe planificar en conjunto con los líderes y voceros/as de esa comunidad para impulsar el desarrollo local.

Sobre la experiencia vivida en la comunidad Guaicaipuro sectores III, IV y V, se implementaron una serie de talleres, encuentros, diálogos de saberes, charlas y discusiones que contemplaban actividades permanentes en el trabajo con la sociedad.

El aprendizaje de aplicar **el Censo** y su tabulación, en muchas de las comunidades se realizan censos socio demográficos y económicos, pero nunca logran tabular esa data e información, uno de los trabajos formales del Gestor Social es explicarle como se concreta la información en cuadros de frecuencia, tabulando la data, de las familias, la población, los ingresos por familia, los problemas de salud, la falta de vivienda y la decadencia de las mismas, la infraestructura social y las voces de la comunidad solicitando los tipo de proyectos posibles a discutir. El instrumento del censo en la comunidad debe ser elaborado por ellos mismos, se puede tomar como referencia uno ya elaborado y se debe recrear a las necesidades de la comunidad.

La elaboración de **Proyectos**, por lo general al tener una comunidad organizada en consejo comunal o comuna, las instituciones del estado para darte recursos económicos te solicitan presentar un proyecto social, productivo o de infraestructura social, en algunos casos se elaboran por criterios propios o por metodologías existente el proyecto, en ocasiones ya hay algunos formularios diseñados que te lo entrega la institución y lo debes llenar y entregar con sus requisitos o recaudos. Los miembros de la comunidad por lo general poco conocen de hacer un proyecto comunitario o llenar un formulario, el Gestor Social cumple con los conocimientos para enseñar a la comunidad a realizarlos en equipo, el mismo debe ser elaborados por ellos con la ayuda del profesional que a su vez aprende haciendo en el mundo de la acción y la participación, sus actividades son planificadas con la comunidad para desarrollar su proyecto y ejecutarlo.

Los talleres y cursos, muchos de las formas de aprender nuevas cosas en la comunidad y sobre todo las personas que no laboran o que se encuentran desempleadas hay que brindarles alguna formación permanente con las instituciones del estado que generan conocimiento, para ellos contamos con talleres de formación ideológica, productivos y sociales, cursos de formación a través del INCES que capacita

en diferentes áreas, y por último talleres y cursos de la Gobernación y alcaldía que se dictan en la comunidad según sus necesidades.

Las reuniones y los encuentros de **Diálogos de Saberes**, son espacios que se complementan generando preguntas y respuestas que van dando repuestas a las inquietudes y sugerencias que se deben dar a los conflictos y problemas en la comunidad, la mayor parte del trabajo en la comunidad se da por la exigencia de dar repuestas a necesidades individuales, familiares, o institucionales, donde realizan solicitudes y se debe de dar una repuesta, por lo general las reuniones de equipo conjuntamente con el Gestor Social es aprender a dar una repuesta con las partes interesadas, los encuentros ayudan no simplemente a que aprenda una sola persona, sino que la solución sea discutidas entre los responsables o veceros/as del consejo comunal, los diálogos de saberes buscan entonces dar reforzar los aprendizajes dialécticamente entre las personas que logran discutir y dar una repuesta acertada a los problemas, la solución es el objetivo o fin último del trabajo comunitario.

• LO INTERINSTITUCIONAL

Una vez que se ha contemplado el trabajo en la comunidad, el Gestor Social debe impulsar las relaciones del consejo comunal con las instituciones del estado y la parte privada en algún momento, este trabajo es la vinculación de los/as Voceros/as con la Gobernación, Alcaldía, Ministerios, Instituciones, Entes Gubernamentales, entre otros, para que los proyectos o formularios que sea necesarios llevar o llenar se consolide la búsqueda de recursos materiales, económicos y humanos, ejecutando obras y proyectos en beneficios de la comunidad y el desarrollo local.

Lo interinstitucional es la parte política de las políticas de estado en materia gubernamental, donde los recursos del pueblo sean ejecutados por el mismo pueblo y no a través de empresas privadas o contratistas.

La salud y la educación debe estrechar lazos de trabajo, donde la apertura de la educación sea de calidad y gratuita, la salud al servicio

de la comunidad en forma de prevención y atención al soberano, en lo interinstitucional se debe crear la atención a la población y esta misma sociedad brindar la seguridad a la institución a través de proyectos que lo beneficien mutuamente.

• LA EVALUACIÓN Y LA REFLEXIÓN

Se incorpora el trabajo de la Contraloría Social, el Gestor Social debe vincular el comité de la contraloría para que realicen sus seguimiento, control y evaluación sobre el trabajo que realizan los demás miembros de la comunidad sobre todo cuando se han ejecutado recursos económicos del estado, estos deben tener una formación sobre la memorias cuentas, facturas legales, contabilidad, compra y venta, y declaración de impuestos, al igual que la presentación de la declaración de patrimonios, este trabajo al iniciar debe estar contemplado para evitar la desviación de recursos o corrupción, lo primordial de la evaluación es que siempre debe estar presente antes, durante y después, es decir siempre actuando en el control y seguimiento.

Por último el Gestor Social, debe ser impulsor de los encuentros de los que participan en el trabajo comunitario generando preguntas que devalen la reflexión de lo positivo, lo negativo y lo interesante del trabajo, así mismo demostrar que salió bien y que salió mal, para corregir las debilidades y transfórmalas en fortalezas.

• CONCLUSIÓN

El contexto teórico del Gestor Social, se destaca por ser un profesional en el aprendizaje comunitario, continuo y transformador de la sociedad, en el que adquiere valores y se desarrollan los mismo con la comunidad, ejerciendo plena significación teórica y metodológica, la cual se ejecuta en un trabajo sistemático en; la planificación, ejecución, evaluación y sistematización de proyectos que identifiquen los problemas y necesidades para darles respuesta y soluciones.

El trabajo estratégico del Gestor Social con la comunidad, se desarrolla por diferentes momentos que estos a su vez se vinculan entre ellos, es decir, al iniciar un diagnóstico en la comunidad, se ejecuta, y comienza una formación permanente y actividades continuas, las relaciones interinstitucionales comienzan en sus aportes o en espera de repuesta, la comunicación se hace presente ya que debe darse el factor de interpretación y apoyo por parte de un colectivo y de las partes involucradas y al final existe la evaluación y la reflexión de todo lo ocurrido y desarrollado, igualmente ocurre en cada paso estratégico y metodológico del trabajo con la comunidad y las organizaciones sociales, esto a su vez tiene una retroalimentación en su desenvolvimiento.

El trabajo de un Gestor Social, se desarrollara principalmente en la comunidad, así este profesional trabaje en una institución pública o privada, ya que uno de los métodos más completos para él es la investigación-acción-participante, estableciendo el trabajo y vinculándose con la realidad que se quiere transformar.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berriga, F. (1981). La comunicación comunitaria Cometido de los medios de comunicación comunitaria en el desarrollo. Edición Inglesa. Editorial UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001343/134355so.pdf>. [Consultado el 30 /09/ 2018].

Colmenarez, M. (2013). Estrategia pedagógica para perfeccionar el desempeño profesional del docente universitario de gestión social en la orientación del rol profesional del gestor social. Tesis doctoral. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. La Habana-Cuba.

El Troudi, H., Harnecker, M., y Bonilla, L. (2005). Herramientas de participación. Caracas-Venezuela. Disponible en: <http://www.rebelion.org/docs/15385.pdf>. [Consultado el 30 /09/ 2018].

Ley Orgánica de los Consejos Comunales. Gaceta Oficial N° 39.335 del 28 de diciembre de 2009. Caracas- Venezuela.

Rojas, M. (2007). Usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la formación del comunicador social, caso: Universidad Veracruzana. Tesis de maestría en comunicación. Universidad de Málaga. España.

LA NUEVA MIRADA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA HACIA EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS SOCIOPRODUCTIVOS PARA LA CONFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD SOCIALISTA

Sugey Milagros Cordero Ramos²⁴.

• RESUMEN

La Nueva Mirada de la Universidad Bolivariana de Venezuela hacia el desarrollo de los Proyectos Socio productivos para la conformación de la Sociedad Socialista. Actualmente los proyectos de la universidad Bolivariana de Venezuela, han sido orientados con carácter social, sin embargo, en este momento histórico, es necesario orientar nuevas propuestas que permitan afianzar conocimientos que aporten al desarrollo de proyectos socio productivo, en aras de apoyar las políticas de estado sustentados además en el Documento Rector, la Ley Plan de la Patria, y Ley Orgánica de Educación, entre otros. Esta investigación pretende generar la necesidad de contrastar elementos teóricos y prácticos para desarrollar e incentivar actividades pedagógicas para el desarrollo ontoepistemológico de los estudiantes a fin de tomar acciones transformadoras en el ámbito educativo, es un trabajo en conjunto con los maestros que cursan la unidad curricular Innovaciones educativas, independencia tecnológica y proyectos socio productivos, como parte del ejercicio práctico que permite la búsqueda de resultados tangibles para fortalecer diferentes experiencias en las escuelas, donde están vinculado los maestrantes articulando en la triada Universidad, Escuela y Docente, se realiza un ejercicio de investigación, esto con el objetivo de fomentar actividades pedagógicas que contribuyan con el desarrollo de proyectos socio productivos para la formación de la sociedad socialista. Considerando una formación permanente dentro y fuera de los espacios de la universidad con la se-

24 Licenciada en Educación. UBV. Magíster en Educación Mención Gerencia Educacional. UPEL. Doctorante en Ciencias de la Educación UPEL. Responsable regional del CEPEC. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico José Félix Ribas. Venezuela. sugeymilagros95@gmail.com

lección de un rubro donde se generan espacios de conversatorio en las clases para compartir conocimientos e igualmente, formación técnica especializada, para la divulgación de los conocimientos obtenidos. Se pretende aplicar el método dialéctico materialista, con la elaboración de entrevistas, observación, entre otros, se espera que los maestrantes se involucren y se empoderen de nuevos conocimientos y logren tomar conciencia de la importancia de compartirlos para aportar desde su rol transformador en la sociedad.

Palabras Clave: Proyectos, proyectos socio productivos.

• LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA EN LA BÚSQUDA PERMANENTE DEL CONOCIMIENTO

Necesariamente debemos comenzar mencionando que la epistemología, es solo una parte de la filosofía, en esa búsqueda del conocimiento surgen diferentes términos como: teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia, gnoseología, términos que resultan difíciles de digerir y para algunas personas hasta indescriptibles, sin embargo, la esencia esta cerca del estudio dirigido al conocimiento. Luego de valorar los diferentes conceptos, se puede indicar que Bunge (Citado por Ugas 2005) describe “La epistemología, o filosofía de la ciencia, como la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico.”. (p.11), ahora bien, este autor plantea que hace medio siglo era solo una hoja y actualmente, se convirtió en una rama sumamente importante para el desarrollo de investigaciones científicas, debido a que es la ciencia que estudia el conocimiento del conocimiento, ahora bien, desde CEPEC en la Universidad Bolivariana de Venezuela, ¿cómo logramos ser parte de ese árbol?, desde la Maestría en Educación somos punta de lanza y estamos empeñados en lograr generar nuevos conocimientos desde diferentes perspectivas, para ello es necesario incentivar a los adscritos al CEPEC, para que sientan la necesidad de autoeducarse, como diría la Dra. María de los Ángeles, hay que lograr aplicar Filosofía de Educare y dejar atrás la mascara del Maestro castrante, debemos aplicar la Mayeútica de Socrates, para generar nuevas preguntas, pero ademas también activar

la necesidad respuestas innovadoras con la visión diferente para lograr una nueva mirada que quiera aportar a su entorno. De la metáfora del árbol necesitamos que de esta rama que es la Universidad emerjan nuevos retoños y en muchos casos flores que se convertirán en nuevos frutos que darán nuevas semillas y esas semillas deben ser nuevos proyectos que finalmente se convertirán en árboles para aportar a la construcción de una sociedad socialista.

Ahora bien es importante destacar, que existen diferentes perspectivas de la episteme tales como: las griegas, las medievales, las modernas, las post modernas y hasta las venezolanas, sin embargo, realmente muchos siguen inmersos en el desconocimiento de los procesos de investigación, peor aun no existe una reflexión crítica, para incentivar desde los diferentes niveles que existe un pensamiento libre, emancipado y este permitirá el flujo de nuevos conocimientos, todo lo que hemos guardado en tanto tiempo, coadyuva a la integración de elementos que aportan a nuevos conocimientos. Puedo entregar a continuación el resultado del ejercicio realizado por un Estudiante de Maestría en Educación, José Aranguren quien sonreía permanentemente al iniciar este proceso, como Docente puedo decir que se observan grandes avances en el resultado obtenidos hasta este momento, te invité a identificarlos a través de su sencillo escrito. Este a su vez puede incentivarlos y enseñarnos la importancia de un estudio sistemático desde un ejercicio de investigación dentro de nuestras aulas para la obtención de una Nueva Mirada desde la Universidad, la cual debe ir enmarcada hacia los Proyectos Socioproductivos:

Maracay, 31 de agosto de 2018

Artículo: Los problemas de salud docente se tratan con moringa medicinal.

En la actualidad nos encontramos con el problema de la dependencia de los fármacos, para la mayoría de las personas a nivel global conducidos por el modelo de desarrollo destructivo del capital que nos condiciona al trabajo asalariado permanente para poder vivir, deteriorando nuestra salud física, psíquica y emocional repercute de manera negativa en

el desempeño laboral y el desarrollo espiritual y material de la sociedad en su conjunto.

Como es del conocimiento de todos y todas existen en cada país, estado o localidad innumerables establecimientos donde encontramos una gama de productos de amplio espectro para “satisfacer” las necesidades de los clientes en constante demanda y crecimiento. Atrás quedaron los guarapos de la abuela y la botica del pueblo; ahora lo compramos “hecho”. No hay tiempo para volver a nuestras raíces porque la competencia en el cumplimiento de las tareas es cada vez más exigente.

En esta esfera pública y privada se difumina el ser con el deber del trabajo docente. El ser está relacionado con la investigación, la metodología y la orientación; el deber con la trasmisión y posibilidad de crear nuevos conocimientos. De ahí que este trabajo surge del proyecto socioproductivo en el curso de la unidad curricular denominada: innovaciones educativas, ciencia, tecnología y proyectos socio productivos de la Maestría en Educación de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Por lo tanto, este aporte teórico sobre las bondades medicinales del árbol de la moringa en el tratamiento de afecciones neurálgicas, estomacales o gripales causantes del dolor de cabeza sea el inicio para trabajos más complejos y de mayor utilidad en el correcto desempeño de la tarea docente. Lo primero a tener en cuenta, es identificar el origen del dolor de cabeza, cada quien conoce su cuerpo y puede con un simple ejercicio de memoria recordar si tuvo un día ajetreado, con fuertes emociones o si por el contrario consumió un alimento que le causó molestias estomacales o si los cambios bruscos de temperatura, los apretones del transporte público y las interacciones de las habituales colas en el supermercado les hicieron sentir al llegar a casa el popular “refriado” y sus incómodas consecuencias.

En este sentido, si su dolor de cabeza proviene de estas causas. Recuerde que en Venezuela estamos en “guerra económica”. Los medicamentos escasean, tienen un alto costo comercial y deterioran a largo plazo la salud. Le sugerimos utilizar las propiedades medicinales de la moringa. Un tratamiento natural, de fácil acceso y sencilla preparación.

Te o infusión de moringa para el dolor de cabeza.

Comúnmente, las personas toman por un tiempo el té de moringa aunque no estén enfermos. Toman un puñado de hojas frescas, lo vierten en agua previamente hervida, agregan azúcar al gusto y listo. Pero en el caso de afecciones gripales y fuerte dolor de cabeza se utilizan las flores. Hierva la cantidad necesaria de agua, vierta en una taza, añada una flor de moringa y déjelo reposar por cinco (5) minutos. Añada azúcar o miel al gusto.

También se prepara la infusión con moringa en polvo. El procedimiento posee una ligera variación. Hierva el agua, déjela reposar de cinco (5) a diez (10) minutos en una taza, coloque una cucharadita en polvo de hoja de moringa, remueva un poco hasta que se disuelva y cuele para obtener la infusión lista para tomar. Si lo desea agregue azúcar o miel. Sus propiedades antimicrobianas te aliviarán las molestias.

Emplastos de hoja de moringa.

Puede tomar las hojas frescas de moringa y triturarlas un poco en una taza resistente de manera que su propio aceite las macere y coloque directamente en la frente para el dolor de cabeza. Puede prepararse de igual manera en los esguinces de tobillo.

Cosas que debemos saber al utilizar la moringa como medicamento.

1.-Consuma o utilice solo lo necesario, cada quien conoce su cuerpo. Su excesivo consumo y largos periodos pueden elevar considerablemente la producción de glóbulos rojos

en la sangre. No por mucho madrugar amanece más temprano. Prevenga un posible derrame con el abusivo uso de moringa.

2.- Las propiedades antiinflamatorias de la moringa favorece el descanso y facilita el sueño, así que tome sus precauciones con respecto al lugar y la hora que necesite medicarse. Podría sufrir de insomnio.

3.-No la tome con el estómago vacío y para la infusión no más de una cucharadita al día. Puede causar acidez

4.- Estudios recientes han demostrado que la moringa en las mujeres embarazadas no debe consumirse porque retrasa el crecimiento del feto

5.-Si has tomado un laxante, no la ingieras porque acelera el efecto de este.

6.-Debido a sus propiedades antigluécemicas, el consumo de moringa en personas con baja azúcar puede causarles desmayos.

En resumidas cuentas, nuestro papel como educadores con respecto a la salud es mantenernos sanos y ayudar a la sociedad a actuar en consecuencia. En esta perspectiva de vida, la utilización y el consumo de las propiedades medicinales de la moringa de manera consciente podrían solucionarnos muchos dolores de cabeza.

El trabajo metodológico del docente necesariamente pasa por la discusión y el debate de las ideas, esas que surgen de su práctica diaria y que la lógica de los procesos le indica el camino a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier modalidad y en todos los niveles del sistema educativo.

Hoy divulgamos un pequeño aporte a la humanidad sobre los usos medicinales de la moringa en el tratamiento para el dolor de cabeza. Mañana pudiéramos profundizar los aportes pero en esencia lo pertinente es que comprenda-

mos la imperiosa necesidad de cambiar nuestra forma consumista de pensar y actuar.

Todos hablamos de transformación, comencemos por transformarnos nosotros para ir a ayudar a transformar a los demás.

Lcdo.: José Aranguren

Expuesto lo anterior se puede indicar que dentro de la Universidad Bolivariana de Venezuela existe la motivación por parte de sus actores, sin embargo no se puede perder de vista la necesidad de Generar Nuevos Conocimientos, para ello hay que reconocer que el conocimiento tiene diferentes enfoques y corrientes filosóficas donde se puede mencionar: el idealismo, el racionalismo, el pragmatismo, el dogmatismo, el estructuralismo, el materialismo, el positivismo, la fenomenología. Bien representadas por grandes filósofos como Platón, Descartes, Kant, Hegel, Marx, quienes los presentaron en su momento con diferentes particularidades, a través de enfoques bien definidos, que plantearon el conocimiento sensible, empírico, racional, entre otros, por supuesto que de estos tipos de conocimientos se pueden llenar varios libros mediante estudios e investigaciones previas, pero esa es una verdad, que ya está escrita por ello debemos incentivar a nuestros compañeros, estudiantes y adscritos de la comunidad universitaria a escribir, a reescribir, a encontrarse, con el pensamiento crítico, libre, creativo, para desarrollar nuevos conocimientos siempre en consecuencia del abordaje permanente con la comunidad en general aplicando la filosofía de la praxis y dando muestra de sus resultados, este es un grandioso ejercicio para comenzar aquí y ahora en esta comunidad CEPEC.

Al desglosar el término *episteme*, surgen indicadores importantes como la necesidad de un discurso, que contenga palabras, que se relacionen con la verdad e involucren la ciencia, estos términos relacionados entre sí, conllevan a la esencia del ser, si se considera el ser, como un ser social, este permite la interacción de conocimientos, que además se van desarrollando a través del contexto, donde se involucra la cultura, el mundo que lo rodea e interacciones con el medio. La obtención de nuevos conocimientos puede ser solo una puerta a la sabiduría, cabe señalar que en diferentes discusiones por parte de los maestros se

puede observar que existe el docente castrador que no permite que de los estudiantes aflore su creatividad, lo que es peor no son capaces de impulsar actividades pedagógicas para que los niños, jóvenes y no tan jóvenes dentro y fuera de la escuela, desarrollen nuevos elementos en el ámbito socio productivo, la universidad está llamada a conformar la nueva sociedad socialista, para ello es necesario que el conocimiento no se quede en lo superficial, se debe ir más allá, de ahí la importancia que los docentes desarrollen los planteamientos niveles del saber humano planteados por Savater. Primero se apropien de toda la información, para que a través de la teoría y la práctica logren obtener nuevos conocimientos y así puedan generar un discurso con sabiduría.

Ahora bien, los seres humanos obtenemos conocimientos, en nuestro día a día, lo cual, está relacionado directamente con el empirismo, es decir, mediante la experiencia e interacción con la actividad que se realiza. Este a su vez está relacionado principalmente con el lenguaje, el cual es necesario para compartir los conocimientos obtenidos, se puede observar, por ejemplo en la diversidad de términos que se relacionan según la labor, por ejemplo un maestro, utiliza y reconoce fácilmente términos como; epistemología, pedagogía, psicología, proyecto. Sin embargo existe otro ejemplo un médico, está relacionado con otros términos como: la epidemiología, podología, siquiatria, esto muestra la relación directa que tiene el lenguaje con el desarrollo interactivo de las actividades, lo que nos lleva nuevamente la importancia que tiene desarrollar actividades pedagógicas que incentiven a la investigación en cuanto a que debemos apropiarnos de los conocimientos socio productivos, en el caso de la siembra como enseñas a un niño, si el desarrollo de los conocimientos es pobre y limitado, la invitación es que todos realicemos un estudio sistemático, riguroso que permita una nueva visión consciente de la necesidad de obtener conocimientos reales que muestre elementos nuevos para la transformación de de la sociedad.

Por último, debemos amar lo que hacemos debido a la importancia de la Construcción de una Sociedad Socialista, para ello es necesaria la interacción social, la cual, se desarrolla a través de la comunicación y la actividad que diariamente se realiza lo que

permite un desempeño e interacción con el medio que nos rodea para la transformación del mismo, nuestras ideas son el aporte al conocimiento, debido a que todos desde la individualidad somos seres únicos e irrepetibles, que podemos aportar elementos innovadores día a día a la epistemología con una nueva perspectiva. Vamos a continuar en este recorrido por el quehacer diario, sin desmayar en ser mejores personas cada día e impulsar acciones transformadoras desde donde estamos, hoy es CEPEC, mañana será otro espacio. Sigamos Juntos....

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, J. 2018. Los problemas de salud docente se tratan con moringa medicinal. Maracay, Venezuela
- Ferrater M. J. (s/f). *Diccionario de Filosofía*. Tomo II. L-Z. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Ugas G. (2005) *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Táchira, Venezuela.

RESÚMENES DE PROYECTOS

PRODUCCIÓN SOBERANA Y FORMACION PERMANENTE DESDE EL PROGRAMA TODAS LAS MANOS A LA SIEMBRA PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Olascuaga Jonathan²⁵, Yelitza Navarro²⁶, Luengo Dilida²⁷

• RESUMEN

El programa Todas las Manos a la Siembra es un programa estratégico para el momento histórico de construcción y de cambios que vive nuestro país. Es un programa de mayor alcance, que prepara a todos los involucrados en el desarrollo endógeno, con miras a la transformación cultural, que invita a través del análisis crítico, desde la visión de la pedagogía crítica, a generar un compromiso de la práctica social, que incorporando los saberes ancestrales y tradicionales conjuntamente con las adelantos científicos se pueda asegurar un planeta con vida sustentable para el presente y para las próximas generaciones.

Ante una crisis alimentaria mundial que cada día se acentúa producto del régimen depredador capitalista guiado por la búsqueda de la máxima ganancia, estableciendo el alimento como negocio y no para la satisfacción de necesidades de toda la población; un calentamiento global producto de la desmedida producción con alta contaminación que ha generado a su vez un clima complejo con fuertes y largas sequías y, el modelo económico nacional dependiente de la renta petrolera, la escuela debe abrirse camino con otros enfoques, lógicas y métodos que permitan formar, producir, nuevas lógicas curriculares que le devuelvan al ser humano su capacidad de producir, crear, dar, compartir, convivir.

25 Licenciado en Educación. UBV Zulia. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. siervodefe07@gmail.com

26 Licenciada en educación. Máster en Educación. Responsable de la maestría en educación del estado Zulia. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. yenavarro@gmail.com

27 Licenciada en Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. danayral@yahoo.es

Es por ello que desde el núcleo de investigación Docencia, pedagogía emancipadora, interculturalidad y eco socialismo, se diseñó una propuesta pedagógica respondiendo a las maestras y maestros de las escuelas, que les de herramientas didácticas, metodológicas, teóricas, prácticas, que favorezcan los valores del Amor a la Tierra, a la Siembra, al autoabastecimiento para promover el desarrollo endógeno de la comunidad de Capitán Chico entre otras, con la finalidad de generar y desencadenar la cultura de siembra permanente en las escuelas como en las familias y la comunidad, además de instituir una cultura por la salud que tribute a el mejor vivir de los niños y niñas del sector y de la escuela.

Como fin último aspiramos que ante las demandas que exige el momento histórico, ante la inescrupulosa guerra económica que el imperio y las grandes potencias tienen sometido y privado al glorioso bravo pueblo venezolano, asumimos el rol protagónico y participativo en cada espacio educativo para con conciencia, conocimiento, compromiso y convicción cumplamos con el objetivo histórico nacional número 1.4 que nos invita a “lograr la soberanía alimentaria para garantizar el sagrado derecho a la alimentación de nuestro pueblo,” y el objetivo estratégico 1.4.10. “Promover los modelos de producción diversificados, a partir de la agricultura familiar, campesina, urbana, periurbana e indígena, recuperando, validando y divulgando modelos tradicionales y sostenibles de producción...”

En este sentido, el objetivo general 1.4.2. “Fomentar la organización y formación del poder popular y las formas colectivas para el desarrollo de los procesos productivos a nivel local, a través de la expansión de las escuelas y cursos de formación de cuadros”. He aquí todos los elementos teóricos y prácticos que fundamentan esta investigación y nos compromete a seguir preparando a nuestros maestros en un área estratégica para cumplir con nuestro encargo social.

Es así como desde La Escuela Básica Nacional Añú Capitán Chico “Jaapüchi Uchiwi”, ubicada en la comunidad de Capitán Chico, se diagnosticaron las condiciones de la población y se priorizaron sus necesidades, en aras de garantizar la calidad educativa de la

escuela e impulsar el programa debido al corte Ecológico que promueve la escuela.

La metodología aplicada fue la Investigación Acción Participante (IAP), empleando instrumentos, como: Guía de observación, asambleas, bitácoras, entrevistas, revisión de documentos, entre otros. Finalmente, esta propuesta pedagógica de formación permanente es relevante debido a que le dará herramientas didácticas, metodológicas y teóricas a las y los docentes para fortalecer los valores del Amor a la Tierra, a la Siembra, al auto abastecimiento y promover el desarrollo endógeno de la comunidad de Capitán Chico, valoración del trabajo liberador desde la escuela, con la familia y en comunidad.

Ahora bien, el proyecto se realizó asumiendo dos (2) Momentos del Plan de Acción. Tiene como propósito el impulso del PTMS, la participación de la comunidad en el área Ambiente y Salud Integral. En primer momento de la Propuesta de cambio, con el objetivo de desarrollar una propuesta pedagógica de formación permanente desde el programa todas las manos a la siembra, se convertirá en una gran oportunidad de formación para las docentes desde su entorno. En un segundo momento de la Propuesta de cambio, se Inició con la sensibilización de un grupo de maestras, con un primer taller teórico, para pasar luego al momento practico.

Luego pasamos a la parte práctica comenzando con el grupo de inicial, posteriormente con las de 1,2 y 3, para finalizar con las de 4,5 y 6to grado. Así mismo, se elaboraron los diagnósticos de la zona con apoyo de algunos equipos de docentes y especialistas de la UBV.

Finalmente, con base en los propósitos de la interpretación de los resultados recopilados, se plantea seguidamente una serie de reflexiones del estudio realizado: 1) ser consecuentes con la formación del nuevo republicano, la preservación del ambiente y promover la soberanía alimentaria, organizar actividades de manera permanente para difundir, evaluar y mejorar lo desarrollado hasta ahora del programa Todas Las manos a la siembra. 2) Que el enfoque agroecológico, sus contenidos y prácticas socio-comunitarias se incorporen como estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje en correspondencia a la progresividad y complejidad de los diferentes

niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. 3) Que la cultura de siembra productiva esta en concordancia con la actividad didáctica-pedagógica, que implique: sembrar en todos los planteles y sus comunidades, utilizando las diferentes técnicas y el aprovechamiento de los espacios productivos. 4) Que el desarrollo socio productivo promueva la consciencia agroecológica que garantice la independencia y soberanía alimentaria.

SOFTWARE PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA ECOESCUELA AÑÚ JAAPUCHI UCHIWI DE CAPITAN CHICO

Herrera Yudrys²⁸, Alvarado Floranyely²⁹ · Luengo Dílida³⁰,
Olascuaga Jonathan³¹

• RESUMEN

La enseñanza de la educación ambiental, constituye en el estudiante un soporte en la creación de conciencia, es decir, logra una actitud positiva hacia todo lo relacionado al mundo natural. En este sentido, la incorporación del Software Educativo como herramienta al servicio de la Educación, busca hacer de los recursos tecnológicos un medio de empoderamiento y de inclusión social para las comunidades educativas.

Según Rodríguez (2015), el software educativo es una aplicación informática, que soportada sobre una bien definida estrategia pedagógica, apoya directamente el proceso de enseñanza aprendizaje constituyendo un efectivo instrumento para el desarrollo educacional del hombre del próximo siglo. Un ser crítico, reflexivo, pensante, observador y realista ante los actuales y cambiantes sucesos que nos acompañan en el día a día.

En este sentido, el software educativo como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje en nuestro país se ha implementado teniendo en cuenta los avances tecnológicos en este sentido, es decir, a medida que avanza la tecnología en nuestra sociedad y por ende la

28 Ing. En Informática. Magíster Scientiarum en Informática Educativa. Responsable regional CEPEC. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. yudrysherrera@yahoo.com

29 Licenciada en Trabajo Social. Magíster Scientiarum en Desarrollo Social. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. floranyel@yahoo.es

30 Licenciada en Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. danayral@yahoo.es

31 Licenciado en Educación. UBV Zulia. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje geopolítico Cacique Mara. Venezuela. siervodefe07@gmail.com

utilización de recursos informáticos en nuestras escuelas se introducen en las mismas dichas herramientas ofreciendo al usuario un ambiente propicio para la construcción del conocimiento. En este propósito “La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente del hombre”, esta fue una de las frases célebres del influyente teórico de la educación, Paulo Freire, al referirse a la igualdad del conocimiento tecnológico como herramienta necesaria para socializar el aprendizaje a las clases oprimida.

A este respecto, es necesario responder a un nuevo modelo de educación que implique el uso de los software educativo como un recurso en la educación ambiental complementando tanto los elementos teóricos como prácticos, los cuales desarrollarán en el educando habilidades, destrezas y conductas, que dejarán de ser conocimientos abstractos y aislados, para convertirse en una forma de vida que lo acompañará a través de los años. Permitiendo que el estudiante haga suyo los conocimientos sobre medio ambiente, descubriendo nuevas herramientas que le permitirán contribuir al mejoramiento de la relación hombre-naturaleza. Ello, en consecuencia formará personas más responsables y consciente y, por otra parte, creará un sentimiento de pertenencia y de identidad; que lo hará recobrar el lugar que tenemos en la Tierra como parte del todo natural, vivo e inerte.

En este contexto, nuestro trabajo se centró en el desarrollo de un Software Para La Enseñanza de la Educación Ambiental en los Estudiantes de la Ecoescuela Añú Jaapuchi Uchiwi De Capitan Chico. Maracaibo, Estado Zulia Durante El Periodo 2016-2017, el cual tiene como finalidad lograr un aprendizaje efectivo de conocimientos asociados a la educación ambiental, para los estudiantes de la Ecoescuela añú Jaapuchi Uchiwi del pueblo de Santa Rosa de Agua, atendiendo sus necesidades de formación.

Ahora bien, como objetivos específicos se contemplaron los siguientes: Diagnosticar las estrategias empleadas por los docentes para favorecer la enseñanza de la educación ambiental en los estudiantes de la Ecoescuela Añú Jaapuchu Uchiwi del pueblo de Santa Rosa de Agua. Identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de la Ecoescuela Añú Jaapuchu Uchiwi del pueblo de Santa Rosa de Agua. Establecer el tipo de software educativo requerido para la educación ambiental en los estudiantes de la Ecoescuela Añú Jaapuchu Uchiwi del pueblo de Santa Rosa de Agua. Diseñar el software educativo como estrategia pedagógica para impulsar la formación de una conciencia ecológica en los estudiantes de la Ecoescuela Añú Jaapuchu Uchiwi.

Debe señalarse, que el software educativo es de tipo tutorial y de ejercitación, permitiéndole al docente y a los estudiantes realizar actividades secuenciales sobre las funciones específicas de las bases de datos, los distintos componentes, sus relaciones, prescindibilidad, el ámbito de acción, requerimientos para su diseño y funcionamiento, donde el estudiante de forma consciente y voluntaria, elige y recupera coordinadamente los conocimientos que necesita para terminar dichas actividades secuenciales.

Por otra parte, para cumplir con los requerimientos, el software se estructuró bajo la metodología de Marqués (2012), la cual se adapta a las necesidades de los maestros y estudiantes de Ecoescuela Jesús María Portillo del pueblo de Santa Rosa de Agua. Para ello se seguirán cada uno de los pasos de su metodología la cual se divide en: 1) Diseño Instructivo, 2) **Equipo de Diseño**, 3) Instrumentos, 4) **Sistema de Navegación**, 5) **Integración Curricular**.

Como conclusión se obtuvo, los Software Educativos son para la Educación una puerta abierta para contribuir al proyecto global de la educación. Se trata de colaborar en la formación de una nueva sociedad donde podamos de a poco revertir la situación en que vivimos partiendo del cambio de cada hombre y cada mujer. No se trata sólo de aprender informática sino de ser mejores personas y usar los conocimientos para el bien común. Así mismo, son un importante recurso que no sólo cumplen o apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades personales y colaboración mutua.

Finalmente, la inclusión de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación venezolana, ofrece a los estudiantes y docentes la posibilidad de manejar a través de novedosos recursos didácticos, nuevos contenidos, alcanzar diversos objetivos y ampliar sus conocimientos en un sin fin de áreas temáticas, desarrollando procesos cognitivos que hacen de cada uno de ellos un ser crítico, reflexivo, pensante, observador y realista ante los actuales y cambiantes sucesos que nos acompañan en el día a día.



RESEÑAS

En esta sección presentaremos las reseñas de un libro: el educador neocolonizado del maestro Luis Bigott y de cuatro eventos en los cuales la participación del CEPEC fue relevante a finales del 2017 y durante el primer semestre de 2018. En cuanto a los eventos reseñaremos las jornadas regionales organizadas por el CEPEC desarrolladas en los ejes Guaicaipuro, Guerrillero Maisanta y José Félix Ribas, y la participación nuestra en la mesa en el Congreso de Investigación Militante -UBV, Área Temática: La Pedagogía Crítica. Miradas Nuestramericanas

JORNADA REGIONAL DEL CENTRO DE ESTUDIOS EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA CEPEC EJE CACIQUE GUAICAIPURO

Aproximaciones a la construcción del conocimiento social emancipador

Del 20 al 24 de marzo de 2018

Alberto Serna³², Anabel Villarroel, Lezy Vargas, Yeimmy Torres, Aracelis Hernández Lidubina Daboin, Sandra Figueroa, Leida Guanchez. Comité organizador.

Esta jornada se realizó del martes 20 al sábado 24 de marzo del 2018, durante 5 días continuos de manera simultanea en dos espacios Casa de la Juventud en memoria a Robert Serra (FUNDARTE), parroquia la Pastora y en Aldea Universitaria Ezequiel Zamora, Guatire.

El objetivo de la jornada fue socializar las producciones investigativas realizadas y los diferentes proyectos de investigación que desarrollan los miembros de la comunidad universitaria (trabajadores académicos, estudiantes, personal administrativo, entre otros.) en correspondencia a las dinámicas formativas que demanda la educación universitaria en pro de la construcción del conocimiento social emancipador.

El programa de la jornada contemplo (05) cinco Actividades culturales, (07) siete Conferencias y Ponencias centrales, (06) seis Nuevas Propuestas de Proyectos de Investigación (2 individuales y 4 colectivos) valorados por 07 siete Valoradores de Formularios de Proyectos, 10 Socializaciones de Trabajos de Ascenso con la participación de Jurados CEPEC: 23 profesores y Jurados externos: 07 profesores de otros Centros de Estudio.

32 Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias pedagógicas. Responsable regional CEPEC. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Cacique Guaicaipuro. Venezuela. sermaalberto9@gmail.com

Destacamos entre las actividades desarrolladas sobre: **Temáticas particulares y /o Resultados de Proyectos de Investigación:**

- el panel UBV-UNEXCA con la participación de 05 ponentes UBV y 09 ponentes de la UNEXCA.
- las 09 Nueve Presentación de carteles y afiches - 05 Maestría en Educación y 04 Pregrado PFG Informática para la Gestión Social, Estudios Jurídicos, Gestión Ambiental y Comunicación Social.
- 03 Socializaciones de Informes de Gestión Socioacadémica
- 03 Sistematizaciones de Núcleos Académicos, CEPEC, CESYC y CESACODEVI.
- 07 Proyectos de Seminario I, correspondientes a la Maestría en Educación UBV Chaguaramos y Guatire
- 01 Experiencia del Diplomado en Formación y Actualización Pedagógica

La asistencia fue de 118 participantes en la Casa Robert Serra y 90 participantes en la Aldea Universitaria Ezequiel Zamora, para un total de 218 participantes en la jornada. Destacamos la participación de estudiantes UBV de pregrado y postgrado, trabajadores(as) de la Alcaldía de Caracas (FUNDARTE) y jóvenes del movimiento Somos Venezuela de la parroquia La Pastora.

• VALORACIÓN DEL COMITÉ ORGANIZADOR

Aspectos Positivos

1. Se logró constituir un evento académico, serio y de altura.
2. La actividad de formación, resultó interesante, ya que permitió un nivel de mayor concentración y compenetración como colectivo del trabajo.

3. Se resalta la integración con otras universidades, lo cual evidenció disposición a participar y a su vez valorar que investigaciones se están desarrollando en otros espacios.
4. La difusión del evento, se escuchó y obtuvo gran proyección en diferentes latitudes.
5. Se dio un salto importante al incluir a otros como los profesores de la UNEXCA y a los miembros del Movimiento Somos Venezuela, entre otros. Esta integración permitió movernos a otros espacios fuera de las instalaciones de la UBV.
6. Se logró dar un salto cuántico hacia lo espiritual, en pro de la formación del hombre y mujer nueva.
7. Se evidenció una actividad de integración socioeducativa, al contar con la participación del Movimiento Somos Venezuela y del apoyo de FUNDARTE.
8. Receptividad por parte de los estudiantes de pregrado.
9. A pesar de la premura, la asistencia fue positiva.
10. Se notó que el amor fue parte integrante de todo en este evento, en las presentaciones de docentes y estudiantes, en las organizadoras y hasta en mí, se deben mantener estos espacios de encuentros y compartir de saberes.
11. A pesar de todos los contra tiempo se lograron los objetivos y el programa se cumplió, se rompieron mitos de estructura clasista en las presentaciones, resultó ser muy motivador para algunos.
12. Notó la participación de estudiantes muy motivados y con investigaciones muy pertinentes, le llamo la atención los diversos niveles de ponencias y la participación de todos eso le sorprendió.
13. Articulación entre pregrado y postgrado.

Aspectos a Mejorar

1. Dedicar mayor tiempo a la planificación de la actividad de formación, se logró realizar una actividad de gran trascendencia en tan poco tiempo.
2. Mejorar difusión a través de diferentes medios, no solo depender de la UBV. Es necesario buscar nuevas formas de comunicarnos.
3. Es necesario vincular las diferentes producciones investigativas con las líneas de investigación del CEPEC.
4. Es necesario instituir las jornadas regionales, como actividad impostergable donde se evidencia la producción investigativa ubevista.

• VALORACION DE LOS ASISTENTES

Aspectos Positivos:

1. El evento fue 100% positivo para mí y los participantes.
2. Fue muy interesante para mí haber compartido esta experiencia.
3. Senti que se rompió el mito de que sólo los suma cumlaude podían presentar ponencias, por eso ella no había presentado antes.
4. Me gustó mucho la participación de los estudiantes como ponentes en estos eventos.
5. Para mí todo fue muy positivo, en especial la aceptación de su acto cultural y en especial el apoyo brindado por la UBV al acto de la Burra Peineta, por ello se propone que sea la UBV quien la respalde institucionalmente.

Aspectos Mejorables:

1. Debemos ser mejores en el cumplimiento de los horarios y del tiempo para las participaciones, además los profesores deben coordinar mejor la asistencia de sus estudiantes.
2. El cumplimiento del tiempo de las ponencias y de las observaciones.

3. Debe ser más respetuoso con el tiempo de las observaciones, mejorar la apatía docente de los que no asistieron.

Aspectos Interesantes:

1. Estos eventos nos muestran que la universidad está investigando.
2. Las presentaciones culturales fueron fabulosas, pero hace falta activar actividades recreativas en el espacio para movilizar a los participantes.
3. La participación de mi compañera de estudios en el evento cultural me fascinó.
4. Debemos tomar el ejemplo de la Profa. Windy Torres, de dedicación y compromiso que a pesar de no poder asistir se notó su presencia en la organización y participación de su grupo, Felicitaciones.
5. Dentro de la crisis y la guerra económica, la cual estamos atravesando la gente llega rompiendo con todo lo que se opone al proceso.

Como símbolo emblemático de estas jornadas regionales contamos con el diseño de un logo elaborado por estudiantes del PFG Informática para la gestión social del eje Guaicaipuro.



JORNADA REGIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL CENTRO DE ESTUDIOS CEPEC EJE GEOPOLÍTICO GUERRILLERO MAISANTA: BARINAS Y PORTUGUESA

Educación para la vida

del 10 al 12 de abril de 2018

Yolanda Escorcha, Valentín Amaro, Karla Becerra y Milver Colmenarez, José Jiménez, Dagny Urbina, Regina Beuses, Massiel Poleo (CECSO). Comité Académico

La Jornada Regional de Investigación; **Educativa para la Vida** tuvo como propósito **promover la socialización de conocimiento desde diversos espacios de formación en educación para la vida a través del desarrollo de investigación enmarcados en los procesos socioeducativos, sociopolíticos, socio-productivo, socio-ambientales y socioculturales.** La **jjornada** permitió el intercambio de saberes entre los diversos investigadores de la región, universidades y el colectivo adscrito al CEPEC del Eje Geopolítico Regional Guerrillero Maisanta; además permitió compartir experiencias de proyectos, investigativos, documentales, artículos y ponencias de estudiantes de pregrado y postgrado con su trabajos especiales de grado en desarrollo y culminados.

En el marco del Encuentro Nacional del CEPEC, la Jornada Regional de Investigación Educativa del CEPEC Eje Geopolítico Regional Guerrillero Maisanta se desarrolló en los estados Barinas y Portuguesa, y contó con la participación de 39 ponentes de los cuales cuatro(04) eran de estudiantes de Pregrado del Programa de Formación de Grado en Gestión Social del Desarrollo Local, uno (02) de la Especialidad en Docencia Universitaria, y ocho(27) de profesores/as de la UBV de diferentes Programa de Formación de Grado (Agroecología, Educación, Idioma y Gestión Social, Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Estratégico) y 06 de estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en estudios de maestría.

Es importante resaltar que cada uno de los trabajos se entregó en el tiempo de lo planificado y con su presentación a la hora establecida.

Las conferencias o disertaciones centrales fueron desarrolladas por el Dr. Dagny Urbina, el cual abordó la temática: Educación Emancipadora en tiempos Constituyentes; el Profesor Víctor Peralta Abordó el tema: Transformación Universitaria en la Revolución Bolivariana. De igual manera el Dr. C. Alberto Serna disertó sobre la integración socio-educativa y sus implicaciones desde el vínculo teoría-práctica.

El trabajo se desarrolló en un tres días, tomando en consideración que hubo la actividad de ascenso, donde optaron por la categoría académica agregado los trabajadores académicos Milver Colmenarez y Jaklin Sileni Bastidas.

• EVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

El CEPEC ha iniciado una etapa en la que el trabajo se desarrolla con un nuevo colectivo, lo cual deja en relieve que con poco se hace mucho, demostrando que el compromiso es con la sociedad, la institución y el país.

El trabajo en equipo indica que el éxito es de todos y todas, ya que el máximo provecho es demostrar el trabajo de investigación y de proyectos, socializando los avances y logros.

Queda claro que la UBV abre las puertas a los hombres y mujeres que generan investigaciones desde su trinchera ideológica, productiva, emancipadora y crítica, invitando a ver, escuchar y sentir sus productos desde sus primeros avances hasta los logros alcanzados.

La Jornada se desarrolló en un 98 %, de los trabajos enviados de forma digitalizada.

Coordinación General: Yolanda Escorcha

Responsables por estado Barinas: Valentín Amaro

Responsable por estado Portuguesa: Milver Colmenarez

Comité de Divulgación: José Jiménez, Karla Becerra, Soley Velazco, Marcos Garrido **Comité de logística:** Regina Beuses, Xiomara Ruíz, Yolanda Escorcha, Juan Guerra

Apoyo: MsC. Masiel Poleo, Proyección Universitaria, Administración, Desarrollo Estudiantil, Coordinación de Informática, Personal obrero, Lic. Alfredo Ramos, Sra. Benilde Belandria

JORNADA REGIONAL DE SOCIALIZACIÓN CEPEC PARA INVESTIGADORES. PERÍODO 2018 EJE GEOPOLÍTICO REGIONAL GENERAL JOSÉ FÉLIX RIBAS

del 11 al 13 de abril de 2018

Abreu, Y. Cordero S., Caridad E., Hortegano R. Díaz F., Tovar B.,
2018. Comité Organizador.

El Centro de Estudios Pedagogía Crítica y Educación Emancipadora del Eje Geopolítico Regional General José Félix Ribas agradece la colaboración, a la Dirección Nacional de CEPEC y a todo el equipo, especialmente a la Dra. Lezy Vargas por el apoyo permanente al trabajo que realizamos en este Eje, a los aportes de la Dra. Gladys Guerrero Colmenares de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, al Instituto de Altos Estudios Arnoldo Gabaldón, a la MSc Belén Tovar por su participación, apoyo organizativo y académico en la jornada, a la Dra. Olivia Pérez Kepp por sus aportes académicos, ambas pertenecientes al Centro de Estudio Sociales y Culturales de la Universidad Bolivariana de Venezuela, a los maestrantes del programa de Formación Avanzada Maestría en Educación, así como otras organizaciones vinculadas a la educación que permitieron llevar a cabo esta Jornada Regional de Socialización CEPEC 2018.

La jornada científica realizada por el Centro de Estudios Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica del Eje Geopolítico Regional General “José Félix Ribas de la Universidad Bolivariana de Venezuela se llevó a cabo en el Instituto de Altos Estudios Arnoldo Gabaldón de la ciudad Maracay, estado Aragua, reunió a investigadores, expertos, así como interesados en las áreas de la pedagogía y la educación durante las fechas 11, 12 y 13 de abril de 2018.

Por otra parte, la jornada cumplió con el propósito planteado de socializar e intercambiar con la comunidad científica de nuestra Casa de los Saberes, así como de otras instituciones, tanto el desarrollo, avances, resultados y experiencias de las investigaciones que propician una educación innovadora, pertinente y de calidad, así

como proyectos que aportan al desarrollo del conocimiento en la Universidad Bolivariana de Venezuela y proyectos socioproductivos orientados a la construcción de la sociedad Socialista, en este sentido, docentes e investigadores de alto nivel profesional y experiencia en prácticas pedagógicas del sistema educativo nacional bolivariano, enmarcados en diversas áreas del conocimiento participaron como muestra del compromiso que tienen por contribuir con la transformación de la educación en el país en estos momentos de profundas dificultades sociales producto de la crisis del Capital mundial.

Esta actividad científica fue desarrollada en el marco de las siguientes temáticas:

Innovación educativa, soberanía tecnológica y organización comunitaria.

1. Formación y desarrollo socioproductivo.
2. Proyecto en la universidad de la revolución.
3. Epistemologías educativas del Sur.
4. Experiencias pedagógicas transformadoras.
5. Reflexión crítica para la recreación de las líneas de investigación del CEPEC.

Ponencia Inaugural “El proceso de transformación pedagógica y su pertinencia social”, a cargo de la Dra. Gladys Guerrero Colmenares, profesora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador invitada a la jornada. Ponencia de cierre de la jornada “Control y Manejo Agroecológico de Insectos “Plagas”, a cargo de la Dra. Olivia Pérez Kepp, profesora agregado de la Universidad Bolivariana de Venezuela y miembro del Centro de Estudios Sociales y Culturales de la misma universidad, igualmente hubo la participación de 36 ponencias, durante los 3 días de jornada.

Igualmente, la actividad científica permitió un nutrido debate durante el foro de preguntas y respuestas una vez socializadas las ponencias enmarcadas en las temáticas establecidas por cada día de jornada, donde se plantearon las contradicciones que en el ámbito pedagógico y educativo como falta de integralidad en los procesos,



carencia de contenidos coherentes y contextualizados, bajo rendimiento académico, deserción escolar, migración de talentos a países vecinos producto de la coyuntura por la cual atraviesa Venezuela en la actualidad, insuficiente nivel de aprendizaje por parte de los estudiantes esto permite identificar los retos y desafíos que tenemos para los próximos años y la Universidad debe ponerse al frente de la sociedad para transformarlos

• RETOS Y DESAFÍOS

Esta jornada permitió identificar los retos y desafíos que la universidad tiene en el marco del Sistema Educativo Bolivariano, entre ellos podemos destacar los siguientes:

1. El desarrollo de nuevos métodos para la apropiación de conocimientos por parte de los docentes, esto implica profundizar procesos en la investigación y formación.
2. Formar para la participación popular mediante alternativas contrahegemónicas al sistema político y jurídico del Estado burgués imperante en la sociedad venezolana.
3. Superar la escisión teoría práctica del proceso de integración por proyectos entre la universidad y la comunidad.
4. Formación permanente de los docentes para la acreditación y certificación de conocimientos en idiomas para cubrir necesidades de profesores en el área.
5. Implementar procesos innovadores y transformadores en la educación, los cuales deben responder a las necesidades científicas y tecnológicas del mundo actual si queremos ser vanguardia en la educación universitaria.
6. Continuar con el enfoque agroecológico en los procesos de producción de conocimiento en el área alimentaria para la preservación del ambiente “vivir con la tierra y no de ella” como nos refería la profesora Pérez Kepp.

7. Revisión y transformación del Documento Rector de la universidad, así como algunos reglamentos y normas que no van en consonancia con los cambios que se van dando en la práctica y desempeño profesional producto de las exigencias sociales, económicas y políticas del mundo actual, esto implica la revisión de nuevas categorías asumidas en el contexto de la Universidad Bolivariana de Venezuela aún no definidos ni desarrollados.
8. Revisión y transformación curricular de algunos programas de formación y programas nacionales de formación.
9. Dirigir la formación en didáctica como disciplina de la pedagogía para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la personalidad y el potencial creador de los estudiantes como lo establece la Ley Orgánica de Educación.
10. Por otra parte y no menos importante, los procesos de dirección educacional no pueden seguir al margen de las ciencias de la educación y la pedagogía, estas ciencias deben ser las conductoras de la dirigencia educacional, en este sentido superar el empirismo y los modelos tecnocráticos y empresariales de los procesos de dirección que solo perfilan una universidad con una perspectiva neoliberal es un reto en la actualidad.
11. Por último seguir avanzando en la definición de una teoría revolucionaria que oriente la práctica revolucionaria si queremos construir una sociedad Socialista.

EN EL MARCO DEL I CONGRESO DE INVESTIGACIÓN MILITANTE -UBV PARTICIPACIÓN DEL CEPEC: ÁREA TEMÁTICA. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. MIRADAS NUESTRAMERICANAS

del 28 al 30 de noviembre 2017

Autor: Alberto Serna³³

El I Congreso de Investigación Militante, Hacia la Constituyente Popular se desarrolló del 28 al 30 de noviembre del año 2017, con el propósito de propiciar espacios para la reflexión crítica colectiva desde los diferentes Centros de Estudios en donde el dialogo fraterno permita el fortalecimiento de la investigación militante de los núcleos académicos y cátedras libres de la universidad. La importancia de este evento subyace en la necesidad de alzar las banderas de de la investigación militante desde las trincheras científicas, éticas y políticas para acompañar a nuestro pueblo en el proceso constituyente. **Dentro de los objetivos de este evento, se planteó lo siguiente:**

1. **Socializar las experiencias investigativas de los diferentes Centros de Estudios como un aporte fundamental en la consolidación de la Universidad liberadora y socialista.**
2. **Potenciar la construcción colectiva del pensamiento crítico y emancipador, a partir de los aportes científicos de los trabajadores académicos de la Universidad en el contexto del Proceso Constituyente.**
3. **Fortalecer las redes comunicaciones y de información entre los diferentes Centros de Estudios para el intercambio y debate académico.**

Dentro de las diferentes áreas temáticas establecidas en el evento, al Centro de Estudios Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica, asumió la responsabilidad de sistematizar los

33 Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias pedagógicas. Responsable regional CEPEC. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Cacique Guaicaipuro. Venezuela. sernaalberto9@gmail.com

aportes del área temática La Pedagogía Crítica . Miradas Nuestramericanas, donde se contó con la socialización de siete ponencias de las profesoras Mildred Heredia, Yasmina Colmenares, Johana Carrillo, Tibisay Urbina, Anabel Villarroel, Lezy Vargas, y el profesor Alberto Serna, sumado a la participación de treinta y seis participantes, como parte de la mesa, efectuada el 1 día jueves 30 de noviembre en el aula 7G de la UBV Sede Los Chaguaramos. En esta mesa se pudieron resaltar cinco aspectos medulares, entre ellos se señalan los siguientes:

• I. RELEVANCIA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La importancia de la pedagogía crítica como una propuesta alternativa para la descolonización del maestro, en el cual urge romper los paradigmas de la escuela tradicional, a fin de evidenciar una verdadera transformación social de la realidad que vivimos. Con la influencia de la pedagogía crítica se abre la posibilidad de cuestionar, desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. Desde esta perspectiva, se describe el aprendizaje vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto.

• 2. DESCOLONIZACIÓN DEL MAESTRO.

En relación a la Descolonización del Maestro se trata de cambiar la forma de educar del maestro (praxis tradicional) es decir, que sus aprendizajes atiendan a las necesidades sociales, respondan al interés colectivo. En este sentido, la descolonización del maestro implica una revolución interna, el cuestionarse a si mismo, decirse a si mismo la pregunta del ¿Por Qué? Una y otra vez ¿por que? Porque no se puede transmitir algo que tu no sientes dentro de ti, cuando se cuestione y aclare sus dudas internas se podrá hacer un cambio en el ambiente que a su vez podrá sensibilizar al colectivo y que a su vez se podrá hacer muchas revoluciones llevando a cabo un “**cambio en el sujeto social para el cambio social**” y así se podrá transformar las prácticas sustentadas en valores.

• 3. INVESTIGACIÓN CON PERTINENCIA SOCIAL

Para lograr este cambio en cada uno de los sujetos, es imprescindible partir de la investigación con pertinencia social. Desde allí que el Ministerio del Poder Popular para la Educación propicia investigaciones y proyectos que tomen como referentes el pensamiento pedagógico venezolano, entre ellos el pensamiento educativo del maestro Luis Bigote, como uno de los precursores en proponer prácticas pedagógicas distintas para ese entonces. Por su parte se evidencian las ideas comunes formuladas y difundidas por autores tales como Paulo Freire, Henry Giroux, Peter Mc Laren, Michael Apple, entre otros.

• 4. INTEGRACIÓN FAMILIA- ESCUELA - COMUNIDAD

Se evidenció la necesidad de integrar a la escuela y la comunidad a través de las instituciones públicas, utilizando las investigaciones con aportes de una educación popular enraizada en la comunidad, donde se evidencie e aporte de cada uno de los involucrados. De esta forma se estará optimizando la calidad de la educación en nuestro país, un proceso que requiere tiempo y voluntad política, en donde la participación colectiva es una vía para concretarlo.

• 5. FORMACIÓN PERMANENTE

En el proceso de formación, es necesario partir de la decisión de formarse, la indeterminación de superarse, es necesario lograr ese cambio interno desde dentro hacia afuera. En este aspecto se resaltó el aspecto referido a la orientación vocacional y las necesidades del territorio, donde lo político se encuentra inmerso. Se reitero en gran parte de las ponencias la necesidad de fomentar valores en los diferentes procesos de formación que se desarrollen, a fin de contribuir con ese cambio educativo contextualizado y no aislar a los sujetos, grupos o clases sociales particulares. En este sentido, la investigación militante es una investigación que va enfocada hacia el cambio social y en una reconstrucción de un nuevo sistema con pensamiento crítico. Dentro de este aspecto es necesario, contemplar la correspon-

dencia del perfil con el profesor que queremos, caracterizado por el desarrollo de investigaciones con pasión donde este presente la reflexión y la sistematización. De igual manera este profesional debe contar con una solida formación ética y profesional, que evidencie un trabajo en equipo desde su escuela con el contexto. La importancia del maestro en el contexto de la educación.

A través de las diferentes ponencias presentadas en esta mesa de trabajo y de los siguientes aspectos medulares señalados, se observa las diferentes experiencias emancipadoras que sostienen los maestros para su descolonización, provocando transformaciones en el sistema educativo actual en cuanto a la participación, comunicación, humanización, transformación y contextualización, a fin de formar un nuevo ser humano, más crítico y reflexivo, con una amplia facultad para diseñar y/o construir unidades curriculares que están directamente relacionadas con la Refundación de la República en cuanto a lo ético, lo justo y lo equitativo, con un gran sentido de pertenencia; buscando que el ciudadano sea protagonista en dicha transformación de acuerdo a nuestra realidad.

EL EDUCADOR NEOCOLONIZADO

Autor: Luis Antonio Bigott

Año de publicación: 1977

Editorial: La Enseñanza Viva

Por: María Josefa Gutiérrez³⁴

• RESUMEN

El texto se estructura considerando los siguientes elementos: Prólogo, necesaria explicación, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

El **prólogo** fue escrito por el mismo autor, plantea su asombro de llegar a la tercera edición, aludiendo la causa a la atención puesta por los educadores en formación y graduados en los pedagógicos del país considerando a estos mas cercanos del “crear” en comparación con los educadores tradicionalistas de las escuelas de educación de las Universidades.

Se plantea como interrogante si los educadores están haciendo lo correcto para transformar la realidad y cierra presentando la responsabilidad de los educadores para alcanzar la transformación de la sociedad y no quedarse incólumes ante dicha realidad.

Establece como **necesaria explicación**, fijar una postura epistemológica antes de presentar el desarrollo del texto, crítica la investigación académica centrada en la objetividad, neutralidad, planteando la necesidad de cambiar el orden con la finalidad de propiciar el cuestionamiento de la acción pedagógica pues, investigar en ese contexto oculta el aparataje ideológico atado a los intereses antinacionales de los neocolonizadores.

A continuación, el autor plantea la existencia de una **cultura neocolonizada** instalada en Venezuela, la cual hace percibir a nuestro país, sin ningún tipo de problemas, no permite evidenciar

34 Profesora de Historia. Doctorante en Educación ULAC. Responsable de la maestría en educación Estado Nueva Esparta. Universidad Bolivariana de Venezuela. Eje Geopolítico Mariscal Sucre. Venezuela. gutierrezmariajosefa@hotmail.com

las contradicciones en las cuales está sumida la sociedad venezolana. Durante la investigación los educadores visualizan “un país bellísimo de personas buenas y gracias a su bondad se han dado a conocer en todo el mundo”, siendo Venezuela en ese momento histórico un país con altos índices de pobreza y exclusión social pese a los altos ingresos petroleros, haciéndonos dependientes de la monoexportación.

El contexto genera dos grandes grupos sociales, los explotados y los explotadores, estos últimos cómplices de ocultar la realidad, evitando encontrar nuestros orígenes con nuestra historia, “elemento fundamental para la neocolonización”

Para mantener esta situación, los neocolonizadores se apoyan en aparatos ideológicos como son la iglesia, los medios de comunicación y los sistemas escolares, caracterizados por no ser represivos para alcanzar sus fines.

En este sentido, la propaganda y la publicidad, las homilias religiosas, los textos y todo medio o recurso de aprendizaje esta bombardeado por elementos neocolonizadores, ideologizando de manera pasiva a la población, dentro y fuera de la escuela.

En este contexto, el **maestro** formado en las instituciones universitarias, llega permeado por esta lógica a los ambientes escolares, apareciendo como los grandes constructores de una sociedad democrática, sin embargo se les inmoviliza, se les coacciona, se les impide tomar decisiones, amarrándolos a un currículo, planificación y evaluación con objetivos predeterminados los cuales además están **colonizados**.

Propone el autor un giro a la formación del **educador**, orientando su transformación hacia un maestro **investigador-agitador**, cuestionador de lo existente para transformarlo. Rompiendo la situación de anomia, despersonalización, sin radicalidad en el momento de solucionar problemas, consciente de su labor social. Encontrando la raíz de su enajenación.

Las **conclusiones** se orientan hacia:



La necesidad de reinterpretar el sistema educativo.

Construir un nuevo modelo de interpretación de la realidad, llevándolo a una pedagogía de la desneocolonización

La importancia de formar un maestro científico social e investigador, partiendo de su realidad y con sus propias herramientas.

Por tanto, considero para todo educador esta obra de lectura obligatoria para posicionarse en la realidad educativa colonizada, cuestionarla y transformarla, como un desafío para alcanzar el socialismo bolivariano, ajustada a los desafíos actuales y abrazada pertinentemente a nuestras epistemologías.

• **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bigott, L. (1977). El Educador neocolonizado. Editorial La enseñanza Viva. Caracas, Venezuela.

NORMAS PARA LOS AUTORES(AS) INVITADOS(AS)

1. El encabezamiento de los artículos, resúmenes de proyectos y reseñas debe incluir el título, el nombre del autor/a o autores(as), la institución o universidad a que pertenece, el país, y el correo electrónico.
2. En cada caso debe anexarse información básica del currículo del autor/a o autores(as), sin exceder 75 palabras: profesión, títulos académicos, responsabilidades político académicas.
3. La estructura del texto de las secciones de artículos destacados y debates ontoepistemológicos incluye resumen, introducción, desarrollo, conclusiones, referencias y anexos.
 - a. EL resumen incluye: propósito, metodología o la caracterización del tipo de trabajo realizado, resultados o ideas tratadas y conclusiones. El resumen no deberá superar las 200 palabras, y deberá indicar entre tres (3) y cinco (5) palabras clave que lo identifiquen en su contenido.
 - b. En la introducción se debe indicar por qué se hizo el artículo, destacando su importancia política y/o académica, según sea el caso, e indicar cuál es el contenido desarrollado, así como la estructura interna del artículo.
 - c. De acuerdo con las características del trabajo, su longitud puede variar entre 10 y 15 cuartillas a un espacio y medio, letra Arial 12, sin incluir cuadros, figuras y la lista de referencias.
 - d. En el texto, se deben distinguir claramente cuáles son las contribuciones de otros autores(as).
 - e. La presentación de las citas y la lista de referencias se registrarán por el sistema de publicaciones APA.
 - f. La lista de referencias así como los cuadros anexos deberán ser colocados al final del texto; y ser citados en el texto.

- 
4. Las reseñas (libros, eventos, páginas web) y los resúmenes de proyectos culminados, como textos básicamente descriptivos e informativos, no deben superar las tres cuartillas, siempre deben cerrar con una valoración e incluir cuando corresponda las referencias o datos de la fuente.
 5. Los documentos para cada sección se envían al correo cepec201804@gmail.com colocando en el asunto: Propuesta para la Revista Educación Emancipadora.

Educación Emancipadora