

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**



Nueva etapa. Año XXII. N° 43. Julio-diciembre de 2019

Ética, Política y Educación



República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Rectorado
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**



Ediciones del Decanato de Educación Avanzada
Nueva Etapa. Año XXII - N° 43
Julio - Diciembre 2019

Ética, política y educación

AUTORIDADES DE LA UNESR

Rafael Enrique Ramos Olivarez
Rector

Luis Rodolfo Bracho Magdaleno
Vicerrector Académico

Ana Endrina Gomez Durán
Vicerrectora Administrativa

Marcos Alirio Medina Silva
Secretario

AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Eudorielyn Linares Peña
Decana

Gloria Mateus
Directora de Formación Avanzada

Patricia Yáñez
Directora de Investigación

Norah Gamboa
Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades

Olga Uribe
Directora de Secretaría

Beatris Blanco
Directora de Administración

El propósito de la revista *Educación y Ciencias Humanas* es ofrecer un espacio para la publicación y difusión de diversas formas de creación intelectual asociadas al fortalecimiento académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y su proyección nacional e internacional.

Recepción de artículos: septiembre 2018-febrero 2019

Arbitraje y aprobación: septiembre 2018-junio 2019

Portada: Julio César Tábata y Luis Eduardo Pérez Gutiérrez

Corrección: Olady Agudelo y Norah Gamboa

Diagramación y montaje: Norah Gamboa Vela

Traducción: Pamela A. Parra Gamboa

Depósito Legal

ppi 201102DC3803

ISSN

2244 -744X

Copyright: UNESR

REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

COMITÉ EDITORIAL

Norah Gamboa Vela (Editora)

Magaldi Téllez

Patricia Yáñez

Olady Agudelo

José Leonardo Sequera

COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Carlos Skliar (Argentina)

María Lourdes González-Luis (España)

Claudio Lozano (España)

Violeta Guyot (Argentina)

Magaldi Téllez (Venezuela)

Xiomara Martínez (Venezuela)

Xiomara Muro (Venezuela)

ARBITROS NACIONALES E INTERNACIONALES

María Egilda Castellano (UNESR)

Antonio Navas (UNESR)

Adrián Padilla (UNESR)

Sandra Moreno (UNESR)

Vilso Santi (UFRR-Brasil)

Leila Baptaglin (UFRR-Brasil)

Alberto Efendy Maldonado (UNISINOS-Brasil)

Ángela Sierra González (Universidad de La Laguna- España)

Andrés González Novoa (Universidad de La Laguna- España)

María Lourdes González – Luis (Universidad de La Laguna- España)

Jorge Gantiva (Universidad del Tolima-Colombia)

Revista arbitrada

Incluida en la Base de Datos de:

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Brasil.

IVIC, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

IESA, Instituto de Estudios Superiores en Administración, Caracas, Venezuela.

CENTRO GUMILLA, Caracas, Venezuela.

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.

Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

Dirección: 2.^a Calle con 2.^a Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino,
Municipio Chacao, Estado Miranda

Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)

Correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com

Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

Twitter & Instagram:

[@reducienciashum](#)

Sumario

SUMARIO

<i>Nota editorial</i>	13
TEMA CENTRAL	
La propuesta de República y el método de análisis en Simón Rodríguez <i>Elia Oliveros</i>	17
MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN	
Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestraamericana <i>Ana Márquez</i>	31
Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato <i>Clemys García Mago</i>	59
Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar <i>Eleonor Linárez</i>	73
Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano <i>Mayela Linárez</i>	85
Resiliencia en el contexto educativo <i>Nelson Mata Villegas</i>	99
El orden del discurso en el docente investigador venezolano. Un estudio preliminar <i>Yolibeth Ollarves</i>	121
RESEÑA BIBLIOGRÁFICA	
Políticas para la Educación Superior en Venezuela. De la Representación a la Participación Protagonica. <i>María Egilda Castellano A.</i>	135
<i>Instrucciones para autores y árbitros</i>	141

Nota editorial

La Revista Educación y Ciencias Humanas electrónica que presentamos, es resultado de los procesos de investigación desarrollados por los participantes del *Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América* (PPFCHNA) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Este programa ha sido concebido como un espacio universitario que, enmarcado en las ciencias humanas, propicia el desarrollo de investigaciones inscritas en los campos de la política, el arte, la educación, la cultura, la ética, la comunicación y la administración pública, entre otros, desde perspectivas filosóficas y epistemológicas caracterizadas por sus rupturas con la racionalidad dominante y su fecundidad para generar propuestas teóricas y prácticas alternativas, con especial referencia a Nuestra América.

Han sido diversos los escenarios asociados a la dinámica propia del programa postdoctoral y su concepción, privilegiando la búsqueda de innovaciones teóricas para contribuir a la comprensión y solución de problemas de carácter político, ético, educativo organizacional, entre otros, teniendo como referente fundamental, sin ser excluyentes, a Latinoamérica y el Caribe. De ahí que se hayan planificado y desarrollado múltiples actividades asumidas como espacios de formación, reflexión e intercambio emergidos de la propuesta académica que caracteriza al postdoctorado, haciendo presencia en núcleos de la UNESR y espacios universitarios en diversos lugares de la geografía nacional, con alcance a facilitadores y estudiantes de la UNESR y otras instituciones del país.

El Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas tiene como propósito fundamental impulsar y fortalecer desde las líneas de investigación que lo sustentan, prácticas formativas e investigativas orientadas a la construcción de conocimientos que problematicen prácticas y discursos dominantes y coadyuven a la comprensión de problemas y procesos, como apertura a otros modos de pensarlos y de actuar en consecuencia. Los campos problemáticos de las líneas de investigación son: *Filosofía y educación; Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas; Estudios de la Organización y la Administración Pública en el marco de una nueva sociedad y Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales.*

En esta ocasión, compilamos en esta publicación los distintos abordajes, enfoques, articulaciones, problematización de las inquietudes, problemas y realidades contemporáneas sobre *Ética, Política y Educación*. Para este número, como continuación de la misma temática del anterior, además de la sección *Tema Central*, se despliega la sección definida como *Miradas desde la educación*.

Para dar inicio, en la sección *Tema Central* destaca el trabajo que lleva por título *La propuesta de República y el método de análisis en Simón Rodríguez*, en el cual Elia Oliveros Espinoza indaga en la propuesta de República en Simón Rodríguez y su método de análisis para interpretar la realidad. Para ello, la autora se basó en artículos escritos para la revista *Crítica de la Providencias del Gobierno en Perú*, en el año 1843, los documentos *Consejos de amigo*, dados al Colegio de Latacunga, *Luces y Virtudes Sociales*, *El Libertador del Mediodía de América* y sus *Compañeros de Armas Defendido por un Amigo de la Causa Social* y *Sociedades Americanas*, en 1828. A través del análisis de artículos y documentos, la autora muestra como el maestro Simón Rodríguez va exponiendo su método de análisis y deja de manera explícita su propuesta de República, así como su lucha contra el racismo, el clasismo y la reivindicación cultural de los aborígenes de América.

En la sección *Miradas desde la educación*, se reúnen seis destacados trabajos. En su artículo *Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nustramericana*, Ana Márquez sistematiza experiencias con los/las niñas/niños y adolescentes afrovenezolanas, desde contextos ancestrales en la escuela y la comunidad, mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas, a fin de contribuir con la construcción de una pedagogía propia con enfoque étnico afrodescendiente.

Asimismo, Clemys García, en *Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato*, presenta un estudio que ha buscado comprender la existencia de pobladores originarios en nuestro espacio territorial venezolano, al develar el lenguaje de los protagonistas sociales acerca de los pueblos originarios a partir del relato y en virtud de la categoría identidad.

Por su parte, Eleonor Linárez —acudiendo a las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador—, propone una *Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar*.

De igual forma, en *Escuela Normal: Mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano*, Mayela Linárez ofrece una reflexión para el debate de nuevas políticas educativas desde las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire y José Martí entre otros. En otro sentido, Nelson Mata, en *Resiliencia en el contexto educativo*, desarrolla una aproximación teórica-conceptual de los distintos constructos de la resiliencia en el contexto educativo y, para finalizar esta sección, Yolibeth Ollarves, en *Análisis del orden discursivo del docente investigador*, ofrece un estudio que tuvo como objetivo analizar el orden discursivo del docente investigador en el contexto universitario venezolano, a fin de develar desde la mirada de Michael Foucault, los aspectos institucionalizados que vienen normando la construcción del discurso investigativo del docente y, con ello, llegar a la comprensión de sus prácticas investigativas y de la influencia que puede ejercer en el desarrollo de la función de investigación, más allá de sus espacios áulicos.

Por último, tenemos la reseña del libro *Políticas para la Educación Superior en Venezuela. De la Representación a la Participación Protagonica*, de Francis Arguinzones Lugo, de las Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. OPSU y EU, Colección Educación Emancipadora, realizada por la Dra. María Egilda Castellano.

TEMA CENTRAL

✓ **La propuesta de República y el método de análisis en Simón Rodríguez**

Elia Oliveros Espinoza

La propuesta de República y el método de análisis en Simón Rodríguez

(The proposal of the Republic and the method of analysis in Simón Rodríguez)

Elia Oliveros Espinoza¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo indagar la propuesta de República en Simón Rodríguez y su método de análisis para interpretar la realidad. Para ello, nos hemos basado en artículos escritos para la revista *Crítica de la Providencias del Gobierno* en Perú, en el año 1843, los documentos *Consejos de amigo*, dados al Colegio de Latacunga, *Luces y Virtudes Sociales*, *El Libertador del Mediodía de América y sus Compañeros de Armas Defendido por un Amigo de la Causa Social y Sociedades Americanas*, en 1828. Desde el punto de vista metodológico, es una investigación documental. En estos escritos Simón Rodríguez va exponiendo su método de análisis y deja de manera explícita su propuesta de República. El Maestro Rodríguez es una referencia en América Latina y el mundo con su propuesta de Educación Popular. Asimismo, sus aportes con el planteamiento de República para la Patria Grande, su lucha contra el racismo, el clasismo y en la reivindicación cultural de los aborígenes de América. En ese sentido, nos exige que, en lugar de pensar en medos, en persas, en egipcios, pensemos en los indios. En su proyecto de República, la Educación Republicana debía jugar un papel determinante en la formación de una nueva cultura, que enfrentará a la ideología dominante colonial que había sometido a nuestro pueblo durante trescientos años.

Palabras claves: República, método de análisis, educación.

¹ Profesora Agregada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Investigadora, Doctora en Educación. Profesora en Ciencias Sociales mención historia Premio Internacional Luis Beltrán Prieto Figueroa 2008 y Premio Municipal Pensamiento Político Gustavo Machado 2013. Autora de los libros *Formación docente: Cambio de paradigma y compromiso social* (2008) y *Lucha social y lucha armada en Venezuela* (2012), coautora Informe Final de la Comisión por la Justicia y la Verdad (2016), Parto Colectivo. Memoria del Primer Congreso Articulador de Izquierda (2018).

Abstract

This paper aims to explore Simón Rodríguez's proposal for the Republic and his method of analysis to interpret reality. For this purpose, we have relied on articles written for the *Critica de la Providencias del Gobierno* magazine, 1843-Peru, *Consejos de amigo* papers, provided to Latacunga College, *Luces y Virtudes Sociales*, *El Libertador del Mediodía de América y sus Compañeros de Armas Defendido por un Amigo de la Causa Social y Sociedades Americanas*, 1828. From a methodological point of view, it is a documentary investigation. In these texts, Simón Rodríguez explains his method of analysis and makes explicit his proposal for a Republic. Maestro Rodríguez is a reference in Latin America and the world with his proposal of Popular Education. Likewise, his contributions with the approach of Republic for the *Patria Grande* (Great Homeland), his fight against racism, classism and in the cultural vindication of the aborigines of America. In that sense, he invites us to think about the Indians, instead of thinking of Medes, Persians, Egyptians. In his project for a Republic, Republican Education was to play a decisive role in the formation of a new culture, which would confront the dominant colonial ideology that had subjugated our people for three hundred years.

Key words: Republic, method of analysis, education.

Propuesta de República en Simón Rodríguez

Simón Rodríguez desde un principio consideró que, una vez liberadas las naciones americanas, se debía trabajar por la educación del pueblo. Para él era vital el papel que debía jugar la escuela en la formación del nuevo ciudadano republicano. Una escuela que desmontara la ideología colonial, que había permitido sojuzgar un pueblo por más de trescientos años. A su vez, era necesario trabajar con una propuesta de país, donde la educación debía estar vinculada a la producción agrícola, artesanal y manufacturera, donde el nuevo ciudadano (a) fuese autosuficiente, ya que no debía trabajarle a otro para que lo explotara sino prepararse para satisfacer sus necesidades propias y la de la población. Una educación que partiera del análisis de la realidad de su país para ofrecer alternativas. De allí su llamado a que la América debía ser original.

Se trata de formar a un nuevo republicano con una formación integral, que prepare para la vida "... no en forma unilateral, meramente intelectual sino integralmente, con el conocimiento de algo práctico" (Tomol:63). Su llamado está centrado en la educación del niño, del que espera todo, porque ese niño

en veinte años será el encargado de dirigir la República con una nueva visión, nuevos valores que desarrollen un nuevo orden, con criterios de soberanía y de patria, formado desde la escuela. Por ello afirma:

...La reestructuración requiere quitar de la mente, desde la infancia todo posible remanente del ser monárquico padecido por América durante tres siglos; y además, dirigir los espíritus no hacia tesis vagas, sino hacia las precisiones propias de la palabra República. Pero República Americana; no veneciana, no francesa, no sajona. (TomoI:129)

En este sentido, critica dos desviaciones presentes para construir esa nueva escuela, la del gatopardismo, cambiar todo para no cambiar nada, y la que insiste en mantener la ideología colonial. Sobre la primera expresa "... lo nuevo debe ser otra cosa, o hacerse de otro modo que lo viejo. Esto no agrada a todos; si las reformas pudieran hacerse sin mudanzas, y las mudanzas sin movimiento, sería mucho mejor" (Tomo II:90). En torno a lo segundo, considera que intentar "... Traer ideas Coloniales a las Colonias es un extraño antojo. Estamos tratando de quemar las que tenemos y nos vienen a ofrecer otras creyendo que por que están adobadas a la moda, no las hemos de reconocer..." (TomoI:345). Exponiendo el daño que han generado las mentes colonizadas en nuestro pueblo, nos dice: "Los pueblos no han sido Monárquicos, sino colonos, es decir que jamás pensaron en Gobierno, sino en mantenerse y obedecer..." (TomoII:324). Del mismo modo, nos alerta sobre la amenaza que resultan los Estados Unidos y Europa por su propio desarrollo, que puede llevarnos a copiarnos modelos ajenos a nuestra realidad. "La sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América..." (TomoII:95)

La educación social, como la llamó, debe instruir en lo social para hacer una nación prudente, instruir en lo corporal para hacerla fuerte, instruir en lo técnico para hacerla experta, instruir en lo científico para hacerla pensadora. Sostiene que en la República la escuela debe ser política; "pero sin pretextos, ni disfraces. En la sana política no entran mañas, tretas, ni ardidés. La política de la República, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad." (TomoI:236) Asimismo, hace un llamado a que esta debe ser menos libresco e intelectualista, dándole un carácter más práctico que teórico. Afirma que el precepto social es el objeto principal de la escuela.

Su compromiso social está presente en toda su obra y tiene una fe ciega en que la educación de alguna manera superaría la pobreza. De ahí que manifieste: "El hombre no es ignorante porque es pobre, sino al contrario" (TomoI:227).

También expresó que “si la ignorancia reduce al hombre a la esclavitud, instruyéndose, el esclavo será libre” (Tomo II:291). En ese mismo sentido, hace un llamado al gobierno para que satisfaga las necesidades de un pueblo que luchó por la independencia y estaba sumergido en la miseria. De esto diría: “hágase algo por unos pobres pueblos que después de haber costado con sus personas y bienes o, como ovejas con su carne y su lana... la Independencia han venido a ser menos libres que antes”. (Tomo I:226). También planteó que “Ninguno tiene derecho a la propiedad, ni a los servicios de otro, sino en común. No hay legado, no hay herencia por sucesión” (Tomo II:352).

El maestro no dudó en fijar posición con una visión de clase cuando manifiesta que “No hay libertad donde hay amos, ni prosperidad donde la casualidad dispone de la suerte social”. (Tomo II:178).

Simón Rodríguez sostiene que la simpleza hace al hombre despreciable. Para él es una simpleza el estar echando en cara el color, el desprecio por lugar de nacimiento, profesión política y creencia religiosa. De allí que en el documento de defensa a Simón Bolívar no tuvo prejuicio para afirmar que “Bolívar y su defensor son ZAMBOS; pero ninguno de los dos es NECIO” (Tomo II:290).

El fundamento del Sistema Republicano está en la opinión crítica del pueblo, y esta no se forma sino instruyéndolo. Esta debe formarse desde la escuela, por ello insiste en que hay que trabajar para que los niños tengan criterios propios, capacidad de discernir, ya que estos no son monos para andar imitando, ni veleta para ir en la dirección de los vientos. Criticar es juzgar y juzgar es atender a la razón que se descubre en las cosas o en las acciones por comparación. De allí su máxima de:

No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada, que no lleve su PORQUE al pie. Haz esto PORQUE y si hay tiempo, empieza por el PORQUE La falta de PORQUE social ha tenido en todos tiempos y lugares, tiene actualmente y tendrá siempre, a los hombres en Rebaños... (Tomo II:422)

En esta misma dirección Simón Rodríguez caracteriza a Simón Bolívar resaltando su criticidad de la siguiente manera:

El General Bolívar es de esta especie de hombres que - más quiere pensar que leer, porque en sus sentidos tiene autores, lee para criticar, y no cita sino lo que la razón aprueba, tiene ideas adquiridas y es capaz de combinarlas... tiene ideas propias (Tomo II:202)

Más adelante nos vuelve hablar de la capacidad de discernimiento en Bolívar en estos términos:

Bolívar tiene uso del mundo. Su educación-sus viajes-el trato con toda clase de gente, durante muchos años de mando militar y político, reglado por un discernimiento que nadie puede negarle, lo han puesto en estado de dominarse y dominar las circunstancias (TomoII:271).

El sentido de unidad es determinante para mantener la República, a pesar de las divergencias internas que se presenten, de allí que afirme que “la sociedad se forma por una tendencia a la unión, y se deforma por una tendencia contraria” (TomoII:340).

Simón Bolívar caracterizó a Simón Rodríguez con estas palabras: “Es un filósofo consumado y un patriota sin igual, es el Sócrates de Caracas, es el hombre más extraordinario del mundo”. (E. Aray, 1998: 18).

Método de análisis en Simón Rodríguez

Simón Rodríguez, en su método de análisis, parte de abordar la realidad como una totalidad compleja, en una relación dialéctica entre el todo y las partes en constante movimiento ya que asume que la realidad es diversa y diferente. De allí que parte de los siguientes principios:

- 1er Principio. No hay objeto aislado: el más independiente, al parecer, tiene Relaciones. En los esfuerzos que hacemos para aislarlo, está el trabajo de ABSTRAER. En no perder contigüidades ni adyacencias, consiste la capacidad del sentido =esto es lo que, en los juicios llaman DISCRECIÓN.
- 2do.- Principio. El movimiento más Libre tiene Dependencia= la parte moviente, el todo al que pertenece, el lugar, el tiempo, el modo y los objetos presentes son circunstancias. (TomoI:406)

En el proceso de análisis Simón Rodríguez, identifica un primer momento qué es la observación y esta debe ubicarse en el contexto de las circunstancias. En ese sentido define a la observación en estos términos:

El mundo, compuesto de cosas en continuo movimiento, es para el observador, un Espectáculo y para el que no lo es un Enigma. Espectáculo no significa Juego o Festejo público ni Suceso Grave, por lo común lastimoso sino VER CON ATENCIÓN LO QUE ES DIGNO DE SER CONSIDERADO.

El observador estudia las propensiones y las tendencias, para reglar su conducta por ellas- el que no lo es, se confunde y vacila: para uno es Orden, lo que para el otro casualidad- donde el primero halla Medios, el otro no ve sino Dificultades- el que conoce las causas espera los efectos, para el que la ignora todo es Acaecimiento – En fin, el observador cede a las circunstancias, el que no lo es pretende dominarla (TomoII:407).

En esa misma orientación define a la circunstancia como:

No se da el nombre de circunstancias a las cosas, porque están en torno de otras; sino porque influyen por sus propiedades. Cuánto no hay que pensar para entender bien lo que significa la palabra circunstancia... Todo es obra de las circunstancias; no hay descubrimiento que no se debe a la circunstancia... ni arte que no tenga su origen en ella; las ciencias se han formado, enriquecido y perfeccionado, por las circunstancias en que se han hallado las cosas, y los que se han aplicado a observarlas, los principios que reconocemos por generales, no lo son. Sino porque gobiernan en todas circunstancias: y no lo son tanto, que no deban acomodarse a las circunstancias, en su aplicación: resulta, pues, que el principio de los principios es consultar la circunstancias y la condición para acertar en todo es aprovechar de las circunstancias: en no consultarla se aventura el suceso, no aprovechar de ellas, es lo que hasta los niños llaman perder la ocasión. (TomoII:406).

El buen observador no confunde las circunstancias de un hecho con otro por más que se le parezca, ya que este analiza la realidad en movimiento, de allí que Simón Rodríguez sostiene:

... todo varia y varia porque las circunstancias tienen sus circunstancias= cada tendencia, cada hecho, cada estado de cosas, es, al mismo tiempo, circundado y circundante, rodeado y rodeante; y es, porque no hay acaecimiento, acontecimiento ni suceso, que no sea al mismo tiempo, influyente e influido. Toda cuestión, por consiguiente, es un compuesto de cuestiones compuestas de otras cuestiones- por eso son siempre cortas las preguntas y largas las respuestas ¿Cómo se juzgará de la propiedad o impropiiedad de una acción, sino por la circunstancia en que se ha obrado o se pretende obrar- ¿y cómo se calificará las circunstancias, sin atender a las modificaciones que reciben de otras? (TomoII:407).

En este proceso se agrupan todos los datos, se identifican las conexiones, las relaciones y las funciones vinculadas a la realidad estudiada, sin perder la

visión de totalidad e integralidad. En ese sentido Simón Rodríguez declara “Solo sobre hechos probados por resultados constantes se establecen teorías” (Tomo II:392).

Conocer todos sus aspectos, él lo llama rodear la cuestión, “porque en efecto, todo está rodeado en el mundo”. De allí que manifieste:

... se reconoce por las conexiones que tienen, entre sí, las partes que componen un todo, sino por las Relaciones en que están (no es lo mismo Conexión que Relación) las Relaciones se reconocen por las Funciones que ejercen una parte con otras- y las funciones hacen considerar cada parte, como un Instrumento de la acción general...(TomoII:412).

Es importante analizar qué factores son determinantes, descubrir las diferencias, las semejanzas, asociando y combinado situaciones y movimientos, que permitan ir a la esencia del fenómeno estudiado. “No ver sino semejanzas, donde el común de los hombres supone diferencias... es perspicacia Intelectual” (TomoII:208).

Si del análisis no llegamos a la esencia del fenómeno estudiado, podemos fallar al interpretar la realidad de allí que Simón Rodríguez exprese” ... cuando no se examinan por su Esencia: no veamos lo que es en sí, sino el estado en que la ponen - el lugar que ocupa, la situación en que se halla y los movimientos que ejecuta (TomoI:334).

Esta perspicacia intelectual, de la que nos habla Simón Rodríguez, se va adquiriendo en la práctica, y se debe enseñar desde la escuela. Es significativo resaltar la importancia que él le asigna a la experiencia. Por ello manifiesta:

Para predecir lo que las cosas serán, basta tener Ojos y Experiencia: para pronosticar lo que podrían ser, es menester estar acostumbrado a combinar experiencias, juzgando por la naturaleza de los movimientos y por la naturaleza de las cosas en que se emplean. La Experiencia es, pues, la Escuela de los Profetas, en arte y en ciencias, porque cada resultado es una Inspiración (TomoI:301).

Esa misma experiencia de la que nos habla Simón Rodríguez, debe permitir diferenciar el “Estado de cosas, lo que una circunstancia piden, y otras permiten que se haga, modos de obrar en ellas y medios que han de proteger la acción”. (Tomo II:408). Es decir, no podemos perder de vista el contexto y la distancia que puede existir en un momento determinado entre la teoría y la práctica. Insistiendo en ese conocimiento contextualizado, hace un llamado a la

sensibilidad intelectual, definiéndola como la facultad de pensar. Nos llama a pensar con cabeza propia y sobre nuestra propia realidad en esa orientación manifiesta: “Piensen los Americanos en su revolución y recojan los materiales de sus pensamientos, en suelo, producciones, industria y riquezas, en situaciones, comercio interior y exterior, en raza, condiciones, costumbres y conocimientos en su genio” (TomoII:403).

Simón Rodríguez nos alerta de la importancia del desarrollo de la perspicacia, de la sensibilidad intelectual y para ello nos ilustra con una situación, tomando como ejemplo la labor de un médico y nos plantea:

El médico que no es perspicaz, sensible, delicado, refiere todos los signos al signo dominante- las semejanzas o diferencias aparente los confunden. Sus concepciones son erróneas- y su juicio aventurado, no es culpable, pero es perjudicial, no tiene sagacidad para descubrir síntomas que se les presentan disfrazado- no advierte diferencias que resaltan poco- atribuye por yerros a faltas que no están en lo que juzga, sino en su atención o en su capacidad (TomoII:366).

Siguiendo con el mismo ejemplo, manifiesta que el médico ha de ser hoy “filósofo-físico y el político TODO porque la ciencia de la sociedad se compone de todos los conocimientos, de todos los movimientos, y de todas las relaciones del hombre. Sin ser profesor de cada ciencia debe tener noción de todas... (TomoII:318).

En todo momento insiste en la importancia de la teoría y la práctica en el proceso de construcción del conocimiento, resaltando el papel determinante de la práctica. Critica aquel conocimiento ajeno al arte de vivir y que en nada contribuye al bienestar social. Sostiene que “Los conocimientos se dividen en teóricos y en práctico, y la teoría no es sino el conjunto de preceptos dados por una experiencia consumada- teoría sin práctica es pura fantasía” (TomoII:320).

Pero también nos plantea que no hay una separación entre la razón y el sentir, de allí que sostenga: “El modo de pensar se forma del modo de Sentir, el de sentir del Percibir y el de percibir, de las Impresiones que hacen las cosas, modificadas por las Ideas que nos dan de ellas los que NOS ENSEÑAN” (TomoI:366)

Simón Rodríguez usaba el aforismo para expresar sus ideas y declaraba que cuando

... una Verdad llega a obtener el asentimiento de los Sabios, es una Sentencia, porque solo ellos sienten bien su importancia. Si comprende otras Ver-

dades se llama sentencia máxima, o máxima solamente, por abreviar. Si se cita o adelanta, en apoyo de una doctrina, es Proverbio. Si es muy conocida es Adagio y cuando se hace vulgar es refrán. (TomoI:364).

Para Rodríguez es importante la experiencia reflexiva, ya que permite desarrollar habilidades intelectuales que ayudan a realizar un mejor análisis de la realidad, y que si no la estudiamos erramos en el análisis. De allí su afirmación en que “el buen sentido predispone a la ciencia, pero no es la ciencia; esta no la da sino el estudio, y el estudio sin práctica es vana erudición... (TomoII:345). Asimismo, expresa que el “conocimiento no se adquiere sin trabajo y el trabajo se extiende en el tiempo” (TomoII:344). Cuando no hemos desarrollado esa habilidad intelectual, tendemos a obnubilarnos, por el último factor que pudo desencadenar una situación, cuando este no es el determinante. De allí que nos plantee “...las convulsiones sociales, como las del globo, son efectos naturales: ambas tienen por causa infinidad de accidentes inobservados- y uno de ellos, a veces el menos apreciable, decide la catástrofe: a este último agente atribuyen todo el desastre...(TomoII:225).

Concluyendo pudiéramos afirmar que el método de análisis en Simón Rodríguez parte de una visión de asumir la realidad como una totalidad, la parte y el todo mantienen una relación dialéctica, que es compleja y posee múltiples conexiones y relaciones en permanente movimiento y es determinada por las circunstancias. En el proceso de análisis de la realidad, partimos inicialmente de una observación sensorial que nos permite caracterizar el fenómeno estudiado, identificar las conexiones, relaciones y determinar qué factores son los más influyentes, para ir a la esencia. Este es un momento de análisis más complejo, que nos permite identificar la circunstancia, factores determinantes, tendencias.

En fin, Rodríguez valora la importancia de la teoría y la práctica, en la construcción del conocimiento y la importancia del estudio para la profundización del mismo. Así como de la integralidad del sentir y el pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aray, Edmundo y otros. (1998). **Vida y aventura de Simón Rodríguez**. Caracas: Colección Popular, Ministerio de Cultura de Venezuela

Rodríguez, S. (1999). **Obras completas de Simón Rodríguez**. Tomo I. Caracas: Reedición Presidencia de la República.

Rodríguez, S. (1999). **Obras completas de Simón Rodríguez**. Tomo II. Caracas: Reedición Presidencia de la República.

MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN

- ✓ **Prácticas etnoeducativas con ñ las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestraamericana**
Ana Márquez
- ✓ **Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato**
Clemys García Mago
- ✓ **Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar**
Eleonor Linárez
- ✓ **Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano**
Mayela Linárez
- ✓ **Resiliencia en el contexto educativo**
Nelson Mata Villegas
- ✓ **El orden del discurso en el docente investigador venezolano. Un estudio preliminar**
Yolibeth Ollarves

Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestramericana

(ethnoeducational practices with afrovenezolanas ‘infancies and adolescents: contributions for an our american pedagogy)

Ana I. Márquez Rojas¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

El presente ensayo sistematiza las experiencias con los/las niños/niñas y adolescentes afrovenezolanas, desde sus contextos ancestrales en la escuela y la comunidad, mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas, tendientes a la construcción de una pedagogía propia con enfoque étnico afrodescendiente. Esta experiencia tuvo como objetivo, reconstruir el significado, las vivencias, e interacciones de estos grupos etarios. Dicha reflexión forma parte de la producción intelectual en el marco del Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, adscrita a la línea de investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales. La acción militante, comprometida y descolonizadora desde/con estos grupos etarios, invita a dar voz a estos grupos subalternizados, reconocernos desde la identidad afro, con conciencia histórica. El desafío está en pensar (nos) y formarnos como sujetos políticos en escenarios complejos para el desarrollo de una conciencia e identidad nacional a partir de la diversidad cultural.

Palabras Clave: Niños/as, Adolescentes, Etnoeducación, Afrodescendencia.

¹ Profesora de Educación Inicial Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Maestría en Educación Robinsoniana. Doctorado Innovación Educativa. Postdoctorado Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea Investigación: Innovación y Transformación de la Praxis Pedagógica en Educación Inicial. Comité Coordinador Cátedra Libre África UNESR-Maracay. Subdirectora de Educación Continua e Interacción Comunitaria UNESR-NREAV.

ABSTRACT

The present essay systematizes the experiences with the Afro-Venezuelan children and adolescents, from their ancestral contexts in the school and the community, by means of pedagogical strategies, ethno-educational tending to the construction of an own pedagogy with an ethnic Afro-descendant approach. The purpose of this experience was to reconstruct the meaning, experiences, and interactions of these age groups. This reflection is part of the intellectual production within the framework of the Postdoctoral Program in Philosophy and Human Sciences in America, ascribed to the line of research Social Movements and Multidimensional Knowledge. The militant, committed and decolonizing action from / with these age groups, invites to give voice to these subalternized groups, to think from the Afro identity, with historical conscience. The challenge lies in thinking (us) and forming ourselves as political subjects in complex scenarios for the development of a national consciousness and identity based on cultural diversity

Key words: Children and Youth, ethnoeducation, Afro-descendence

Los afrodescendientes en Nuestra América

Los afrodescendientes conforman uno de los grupos más numerosos de la enorme diversidad etnocultural de la región en América Latina y El Caribe, se estima que en este lugar epistémico alcanzan un 30% de la población, es decir unos 150 millones de personas Antón y Del Popolo citado en (Bidaseca 2011: 34). La proclamación del Año Internacional de los Afrodescendientes, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (RES 64/169 de 2010) ha otorgado un renovado impulso al reconocimiento étnico, político y cultural de la población afrodescendiente, y en particular las características históricas, poblacionales, sociales y culturales en nuestra América.

En el marco de este grupo étnico poblacional, las niñas, los niños y adolescentes afro continúan siendo los más afectados debido a su invisibilidad estadística. Grupos subalternos, silenciados y oprimidos por su condición generacional y étnica, hasta el momento, “silenciados y soterrados” (Foucault 24: 1997). Su continua y exponencial situación de pobreza y prácticas discriminatorias en la estructura social en que se desenvuelven, conlleva el desafío y la tarea aún pendiente que se tiene de articular acciones integrales para el desarrollo de políticas públicas.

La UNICEF en su documento final *La Situación de los Derechos de la Infancia y Adolescencia Afrodescendiente en América Latina y El Caribe*, refiere que el racismo y la discriminación racial estructural, enraizados en la cultura de los pueblos latinoamericanos y del Caribe hunden sus raíces en el proceso de esclavización del que fueron víctimas los afrodescendientes. Estos fenómenos han dejado profundas huellas en tales sociedades y continúan afectando a millones, de habitantes, en mayor medida a los niños y las niñas y adolescentes víctimas muchas veces silenciosas.

El racismo desde la mirada de Fanon, es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el sistema imperialista, occidentalocéntrico, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial (Grosfoguel, 2011). Es decir, las personas por debajo de la línea de lo humano son considerados sub-humanos o no humanos, su humanidad está cuestionada y por tanto, negada.

Para Pineda (2013) el racismo es un conjunto de ideas distorsionadas sobre la realidad, emanadas de intereses económicos concretos, compuestas de presupuestos, descalificativos, degradantes y subordinantes de los individuos por su pertenencia étnico racial, sus formas fenotípicas, el color de la piel (p. 28).

El racismo es la valoración generalizada y definitiva de ciertas diferencias, reales o imaginarias, en provecho del acusador y en detrimento de su víctima con la intención de justificar sus privilegios o su agresión Memmi citado en (Montañez, 1993:151).

En Venezuela, la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, en su artículo número 10, describe el racismo, como:

Toda teoría o práctica que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de personas o grupos de personas en virtud de su origen étnico o cultural, que engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, que históricamente se han manifestado por medio de disposiciones legislativas o reglamentarias, prácticas discriminatorias, y en general por actos que anulen, menoscaben o impidan el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad.

Asimismo, define la discriminación racial como:

Toda distinción, exclusión, restricción, preferencia, acción u omisión, que fundadas en las ideologías racistas y por motivos de origen étnico, origen

nacional o rasgos del fenotipo tengan por objeto el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades de la persona o grupos de personas.

En este sentido, los Estados, la comunidad internacional y la sociedad civil deben enfrentar de manera decidida estas ideologías sobre racismo y discriminación racial contra los niños, las niñas y los adolescentes afrodescendientes excluidos e invisibilizados; a fin de romper las construcciones sociales y culturales que han situado en el imaginario colectivo la idea de la superioridad e inferioridad de los seres humanos, a partir del color de la piel.

El racismo en la cotidianidad se manifiesta mediante comentarios despectivos, burlas e insultos, vinculados al color de la piel, los modos y acentos verbales, entre otros, generando en el sulbartenizado/a sentimientos de rabia, tristeza, miedo, desconfianza y endorracismo, que consiste en “una actitud autodiscriminatoria donde la persona subestima los elementos físicos y culturales que lo identifican, en este caso como afrodescendientes, mientras trata de sobre valorar los rasgos que pudieran parecerse al europeo, experimentando así una falsa superioridad” (Camacho, 2009: 25).

En Venezuela existen más de 20 mil comunidades afrovenezolanas distribuidas en todo el territorio nacional con mayor concentración en 14 estados, cerca de 50 municipios marcadamente afro y más en el eje costero área centro-occidental. Según el censo de población y vivienda de 2011, el 0,7% de los venezolanos se considera a sí mismo afrodescendiente, mientras que el 2,9% se identifica como negros. Aún está pendiente en nuestro país la visibilidad Estadística de los niños, las niñas y los adolescentes afro; además de la articulación entre la sociedad civil, la academia, los movimientos sociales y demás actores gubernamentales a los fines de generar reflexiones y sistematizaciones que conlleven a la generación de conocimientos sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos y el ejercicio de sus derechos.

Estos grupos etarios son expuestos permanentemente ante experiencias de racismo y discriminación racial, como formas de opresión y violencia, vulnerando de este manera el desarrollo psicosocial y afectando el ciclo de su desarrollo; específicamente los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos alejados geográficamente, pertenecientes a comunidades ancestrales, desposeídos de toda posibilidad, de poder disfrutar de sus derechos fundamentales, como: acceso adecuado a los sistemas de salud, alimentación, recreación, por tanto, se

hace necesario promover su capacidad de agencia, el empoderamiento de sí mismos como sujetos históricos de su propia transformación, ejerciendo acciones desde su contexto y cotidianidad, desde lo educativo, reafirmando los saberes tradicionales presentes en nuestras comunidades, desde una episteme distinta que se fragua en la cotidianidad, en un convivir en una dimensión discursiva de saberes.

La afrovenezolanidad desde la instancia socializadora: Escuela

La valoración del patrimonio sociocultural e identitario de los niños/as y adolescentes afrovenezolanas/os y su incorporación en el sistema educativo y en particular desde el currículum de Educación Inicial en Venezuela, es un desafío social pendiente que nos interpela y compromete académicamente en la reconstrucción actual de nuestra identidad nacional. Desde el ámbito educativo específicamente en Educación Inicial, el currículum vigente (2005) construido colectivamente y aplicable tanto en instituciones públicas como privadas, reproduce una educación eurocentrada y homogeneizadora de las infancias. En la *Consulta Educativa Nacional* realizada en el año 2014, y, en específico la consulta con organizaciones y movimientos afrovenezolanos para conocer la percepción de nuestro sistema educativo, se concluyó que tenemos la presencia de:

1. Una historia blanqueada y fragmentada.
2. Existe exclusión y discriminación en nuestras escuelas.
3. Poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.
4. Poca vinculación de la escuela con la comunidad y su realidad local.

La dignificación de las infancias afrovenezolanas, en el contexto sociocultural comunitario y medios de comunicación, propone su análisis e interpelación desde la perspectiva de la Educación Intercultural en perspectiva crítica y descolonizadora, partiendo de una praxis transformadora desde los espacios de socialización primario, para desde allí, configurar nuevos horizontes de ciudadanía de las infancias afro, como sujetos políticos-culturales, en el marco del Estado pluricultural contemplado en el preámbulo de nuestra carta magna y por distintos organismos y cartas de intención internacionales.

Desde el punto de vista legal, y a los fines de reafirmar la centralidad de nuestras raíces africanas y su legado cultural en nuestro sistema educativo, se cuenta con instrumentos legales que tributan hacia la concienciación nacional étnico-cultural, entre ellas, el reconocimiento en el preámbulo de la Constitu-

ción de 1999 de Venezuela como una sociedad multiétnica y pluricultural, aunado a la Ley Orgánica de Educación (2009) que contempla en el artículo 14:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena y afrodescendiente y universal.

Adicionalmente, a este instrumento legal, el docente de educación inicial emplea la Guía Elementos Curriculares para la Educación Intercultural (Subsistema de Educación Básica), contemplando 4 pilares: Aprender a Reflexionar, Aprender a Valorar, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Crear. Sin embargo, persiste la ausencia de lineamientos pedagógicos estructurales que, desde la etapa maternal y preescolar de forma sistematizada y durante todo el año escolar, contemple el abordaje integral de áreas de aprendizaje, contenido, objetivo, aprendizajes esperados y estrategias didácticas acerca del estudio de la historia del continente africano y de la afrovenezolanidad, del racismo y la discriminación racial, que en mayor medida afecta a niños, niñas y adolescentes víctimas silenciosas de este fenómeno social.

El desafío educativo de generar teoría y construir currículos de autodeterminación, requiere de educadores comprometidos con su realidad y con los niños y las niñas con que se trabaja, por lo que se debe asumir conscientemente el papel de transformadores de las inequidades sociales y culturales en que se desenvuelve la educación, sobre todo en los sectores populares. (Peralta, 2008: 232).

Los currículos de autodeterminación son aquellos definidos y construidos totalmente por una comunidad educativa, desde sus fundamentos hasta los diversos factores del currículo que lo componen. Estos currículos se elaboran con la intención y énfasis de la comunidad que lo elabora. Construir un currículo de autodeterminación debe constituirse como un grupo de estudio, reflexión, construcción, implementación y reelaboración, proceso de ardua tarea.

En este transitar, en la creación de un modelo educativo propio, respetando la idiosincrasia del pueblo en su conjunto sin someterse a la mera reproducción del modelo europeo, se cuenta con los aportes que desde un pensamiento

filosófico ofrece Simón Rodríguez; para él la educación popular deber ser una herramienta para hacernos americanos y no europeos, y así crear un proyecto político social propio sin limitaciones. En el contexto de la presente investigación, se entiende la educación popular como un “proceso colectivo, mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Cendales, Mariño y Perenson 1985: 46).

Hacer educación popular es trabajar desde una concepción de educación transformadora de la realidad injusta en la que los sectores populares viven. Esta tarea comprometida en los barrios, el compromiso social, la inserción barrial y la concepción de educación popular con la que estamos trabajando es sumamente valorada por la ciudad en la que habitamos. Porque educamos para transformarle la vida a la gente, llevando como bandera a la educación como un Derecho Humano que debe ser garantizado. Comprender la construcción de identidad desde la mirada de “una construcción social que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1984:36).

Desde la mirada crítica de un pensar crítico sobre esta temática, se cuenta con los aportes que desde América Latina construyó Paulo Freire para la comprensión de África, desde la perspectiva de la pedagogía y la experiencia cultural al desarrollo de estos movimientos. La experiencia de Freire en África (Guinea Bissao, Angola, Sao Tomé y Príncipe) ha ayudado a tender puentes entre una visión académica y la africana. El impacto de África en la praxis del pedagogo brasileño va más allá de lo estrictamente político, como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue “un encuentro amoroso, con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente” (Freire, 1984: 9).

Freire vivió a África en toda su riqueza y en toda su emotividad, en un proceso de conocimiento transformador que acentuó su sensibilidad histórica socio-cultural. Freire representó para muchos africanos y afrodescendientes lo que Michael Foucault concibió como el rol del intelectual: El papel de intelectual ya no consiste en colocarse un poco adelante o al lado para decir la verdad muda de todos, más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso. Por ello la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica (Foucault, 1988: 9). Esa categoría de intelectual militante, no traductor, a su paso por África, transforma a Freire en un intelectual

radical. En su radicalidad Paulo Freire ha luchado para abrir espacios históricos a favor de la clase trabajadora en América Latina y en África, partiendo de lo que históricamente es posible (Freire, 1989:13).

También contamos con la militancia que en Venezuela se ha venido dando desde los años 60 por maestros investigadores sociales, con propuestas pedagógicas interesantes como Jesus Chucho García (Afroepistemología) o Pedagogía Cimarrona y la del maestro Luis Bigott, con su pedagogía de la descolonización, para el rescate necesario de los saberes y haceres situados desde las comunidades afro con sus cosmovisiones de vida y su incorporación a los saberes de la escuela. El trabajo pedagógico cultural comunitario emprendido por la hermana Prof. Luisa Madrid en Barlovento, a quien cariñosamente se le llama “Mae Luisin” quien desde hace 42 años desde la militancia barrial construye mundos posibles con su muchachera de Curiepe.

De las problematizaciones anteriormente desarrolladas, se evidencia la necesidad que debe darse para la unidad entre lo pedagógico y lo político; una intencionalidad fundamental: la lucha por la identidad, la cual, no nos viene dada por la naturaleza, sino que se debe luchar por constituirla política y culturalmente, por apropiarse de la historia, conocer los legados y combatir contra la invisibilización, el silenciamiento y recuperar la capacidad de nombrarse, de definir la identidad colectivamente.

Son escasos los estudios e investigaciones que desde la academia brindan orientaciones o propuestas de recursos didácticos educativos destinados a las poblaciones afrodescendientes. En indagaciones realizadas vía electrónica se hizo revisión de la cartilla denominada *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural* (Caicedo, y Castillo 2012:87). Este proyecto de formación de agentes educativos en primera infancia en pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes es una propuesta de gran significación que brinda herramientas pedagógicas y didáctica con enfoque étnico afrodescendiente.

Urge la necesidad de implementar políticas educativas orientadas al desarrollo infantil y juventud, temprano con enfoque étnico afro. Al respecto, Peralta (1996) refiere que “Una institución escolar que no se adecúa y se descalifica e invisibiliza la cultura en la que se han desarrollado los niños, va generando en el plano psicológico sentimientos de minusvalía y de autoestima negativa” (p.36).

Asimismo, Parody y Gutiérrez (2012) refieren que si la representación que se construye sobre el otro se sustenta en imágenes racializadas (y estereotipadas en su mayoría), se reafirman con ellas las diferencias raciales implícitas en la jerarquización social, siendo esta otra continuidad en el caso de América Latina. Una vez comunicados por medio de estos productos, éstos sentidos son

internalizados por los sujetos, dando sustento simbólico-imaginario a prácticas de discriminación e inequidad.

Cuando el hombre se hace consciente de su historicidad encuentra la raíz de su propia temporalidad, sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe como proyecto y no sólo por qué sirve como ser biológico. Ser en el mundo como sujeto de transformación “que descubriéndose como Oprimido en el sistema, emerge como sujeto histórico que el sujeto pedagógico por excelencia (Dussell, 1998:436). Según Giroux, citado por Freire (1990), para comprender el presente, tanto en términos institucionales, como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico, a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad. (p.13).

Por lo antes expuesto, es vital rescatar los saberes alternos, concepciones con respecto a la naturaleza, la vida la muerte, las prácticas de crianza, entre otros saberes que emergen de la aproximación crítica a la vida cotidiana que tienen lugar en la primera infancia en las dinámicas culturales de las comunidades afro, mediante una afroepistemología (García,2013:9). Sentarnos con los adultos y adultas mayores de las comunidades afro, quienes con sus palabras expresan el saber acumulado a través del tiempo, contribuyendo de esta forma a afianzar la identidad y los valores ancestrales de la afrodescendencia, promover mecanismos educativos propios de estas culturas, como la oralidad, el rol fundamental de los adultos/as mayores en las familias, las reuniones cotidianas familiares donde se tratan aspectos de la vida social, entre otros.

El desafío del eje de la interculturalidad, está en la construcción de la identidad afro desde los primeros niveles del sistema educativo, a los fines y en el marco de la interculturalidad se aporte en el aula desde cada cultura y experiencia para compartirla, tendiendo puentes entre la cultura cotidiana y la cultura oficial. “En un mundo atravesado por intercambios culturales intensos, no hay democracia sin reconocimiento de la diversidad de culturas y la relación entre culturas y las relaciones de dominación que existen entre ellas” (Touraine 2000: 202).

Alvarez, Jair y Pemberty (2012) en su investigación titulada *Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas indígenas y afro de Colombia*, refieren la comprensión de la riqueza de otras formas de conocimiento y/o hacer una decolonialidad del saber, para conocer y respetar las cosmovisiones de las voces acalladas, ya que sus discursos han sido subalternizados y/o mediatizados por otros sin permitirles darlos a conocer desde su propia voz, desde sus lugares epistémicos, éticos y políticos.

De igual forma Parody y Gutiérrez (2012) en su investigación titulada *¿Educación en la Diversidad?: Productos para la infancia y recursos lúdicos*.

Estereotipos vigentes y Representaciones alternativas sobre afrodescendientes, realizan una revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films a fin de examinar el modo en que algunos de estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales.

También, Santiago (2012) en *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y las niñas sobre el proceso de racialización social*, presenta los resultados parciales de un estudio realizado en un centro de educación infantil en la ciudad de Vinhedo en Brasil, estudio etnográfico donde participaron niños de 2 a 4 años de edad, sus profesores y miembros de la comunidad. Se analiza como este proceso de racialización excluye la historia y la cultura negra de las prácticas de enseñanza en la educación infantil y la negación del reconocimiento del cuerpo negro como hermoso. Los resultados indican la existencia de la reproducción de los prejuicios con respecto a la categoría racial y la resistencia de los niños y niñas en la cara de las jerarquías sociales que legitiman la desigualdad en la sociedad capitalista.

En el año 2005 el Banco Interamericano de Desarrollo encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/as afrodescendientes y pertenecientes a los pueblos originarios. Dentro de las conclusiones principales se resalta que hacer una educación dirigida a la primera infancia de los pueblos originarios, requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene y en rescatar lo que desde su cultura saben. De allí la importancia de posicionar a la etnoeducación como elemento de reflexión, por cuanto garantiza que en un clima de libertad se desarrolle de manera equilibrada y respetuosa esos saberes otros, diferenciados de las infancias afro (Reveco, 2005:12).

La etnoeducación “es la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley General de Educación de Colombia 1994). De este modo, entendemos por etnoeducación la política pública para mejorar el acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa de los grupos étnicos, teniendo en cuenta su cultura, territorio, lengua y cosmovisión. Los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la etnoeducación estarán orientados hacia:

1.-Diseñar y seleccionar las estrategias pedagógicas más idóneas que le permitan al niño y a la niña autorreconocerse y enaltecer la africanidad y la afrovenezolanidad como elemento identitario.

2.-La promoción de un nuevo ethos en las relaciones interétnicas propiciando la eliminación del racismo presente en las estructuras sociales y la discriminación.

3.- Participación de niños/as en prácticas de lecturas, conversación, juegos, arte y juguetes portadores del significado cultural afro.

4.- Sensibilizar y formar a la población adulta para que comprenda la importancia de crear condiciones que faciliten la participación de la primera infancia en la vida de las comunidades.

Asimismo, en Ecuador, la etnoeducación forma parte del proceso de investigación y enseñanza de las tradiciones del pueblo afroecuatoriano, desde el año 2016 forma parte de la malla curricular, así como, en las asociaciones de afroecuatorianos del Valle del Chota y Esmeraldas, para que se aprenda la historia, su cultura, música y comida.

En Bolivia, mediante un currículo regionalizado se brinda a los estudiantes la posibilidad de una educación con identidad, valores y principios culturales propios, a fin de generar dentro la pluralidad con identidad, con valores y principios culturales propios, de ese modo generar, dentro de la pluralidad nacional, espacios de interculturalidad y reconocimiento mutuo.

La etnoeducación desde la perspectiva venezolana, es una categoría educativa que no ha sido asumida en el curriculum del sistema educativo, por cuanto se emplea la categoría de la interculturalidad y materiales educativos propuestos por el militante Jesús (Chucho) García con su propuesta de pedagogía cimarrona. Sin embargo, dichas políticas educativas deben contextualizarse de manera metodológica en una praxis pedagógica cotidiana transversalizada con los contenidos y estrategias didácticas, por cuanto se evidencia el realce y trabajo del tema, en el mes de mayo como mes de la Afrovenezolanidad.

La experiencia de etnoeducación afrocentrada desde la acción emancipadora de la Educación Popular

En aras de continuar construyendo y aportando a este compromiso histórico de reconstrucción de nuestra identidad nacional, y en atención a nuestro compromiso con los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos/as, se presentará una experiencia de Educación Popular con las infancias y Juventudes, afrovenezolanas en una comunidad alejada geográficamente de la ciudad, denominada *La Sabana*, en el Edo. Vargas.

En este sentido, dibujaré la experiencia construida desde el sentir de vida como afrovenezolana del litoral guaireño, en la zona centro norte costera de Venezuela y en lo que hoy es llamado la Parroquia Caruao, conformado por seis comuni-

dades de territoriales ancestrales: Osma, Oritapo, Todasana, La Sabana, Caruao, Chuspa. (Ver figura 1). Específicamente, desde la acción de vinculación socio-educativa, bajo los preceptos de la educación popular que se vienen emprendiendo en el pueblo denominado *La Sabana*, localidad cabecera de la Parroquia Caruao que fue en su origen (mediados del siglo XVIII) un antiguo asentamiento de negros libres, mientras que en el resto de la zona se experimentaba todavía la crueldad de la esclavitud (Altez, 2014:6).



Figura. 1 Ubicación de la Comunidad de La Sabana en el Contexto del Edo. Vargas.

A continuación, se describen los momentos emprendidos durante la investigación, en dos escenarios de socialización: la escuela y la comunidad, mediante estrategias de vinculación que configuran prácticas etnoeducativas, de autoafirmación. Para ello se empleará una metodología participativa de vinculación social para la realización de procesos que coadyuvan a la configuración de subjetividad política, en tal sentido, entendemos la Sistematización de experiencias a la “interpretación reflexiva y crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido” (Jara, 2012:63).

¿Cómo desarrollamos la experiencia?

Primer Momento: Ingreso al Escenario. El momento de familiarización en EIB. San Jorge, ubicado en la Parroquia Caruao, Sector San Jorge del Edo. Vargas, fue emprendida durante dos meses en distintas visitas realizadas a la institución. (Ver figura 2)



Figura 2. Equipo de Zona Educativa del Edo. Vargas junto al Director Escuela San Jorge

Desde el ámbito escolarizado, se seleccionó el Salón de la Maestra Iris González, clasificado como segundo nivel (niños y niñas en edades comprendidas entre 4 y 5 años. (Ver figura 3). El encuentro con la maestra Iris fue de mucha receptividad y agrado, pues hacía mucho tiempo que no recibían este tipo de visitas. En cuanto al abordaje de la temática que nos ocupa, la afrodescendencia, argumentó: “Yo sé que el Ministerio de Educación está bajando lineamientos para trabajar el tema, pero acá no han llegado, desconozco como abordar el tema con los niños”, dicha situación se relaciona con las conclusiones emanadas de la Consulta Educativa Nacional (2014), específicamente en el diagnóstico arrojado, acerca del poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.



Figura 3. Maestra Iris González

La vinculación social de un colectivo de profesionales de distintas áreas de conocimientos: educadores, artistas, gestores culturales, habitantes de la comunidad, en la experiencia de atención no convencional, permitió desde una mirada crítica abordar los mundos de vida de las infancias y juventudes afrovenezolanas en los distintos espacios sociales en que hacen vida. (Ver figuras 4 y 5)
(Colectivo de Educadores Populares)

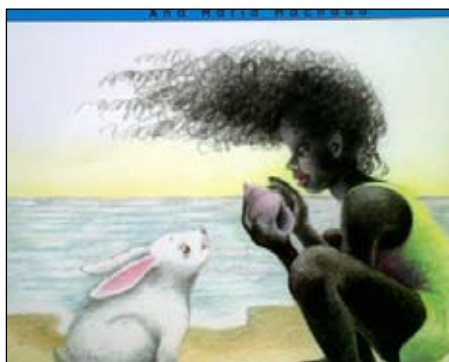


Figura 4. Colectivo de Formadoras



Figura 5. Militantes populares

Se empleó como estrategias didácticas, la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro y la creación de títeres, como estrategias mediadoras para la generación y construcción de una discursividad proveniente de la subjetividad y los mundos de vida de los niños, niñas y juventudes afro. Mediante preguntas divergentes se propiciaba el diálogo: ¿qué celebramos hoy?, ¿qué significará Afrovenezolanidad?, ¿qué sabemos sobre esto?, ¿lo han escuchado en otra oportunidad? Se realizó un proceso de organización mediante el juego, se organizaron en ronda y se narraron dos cuentos con enfoque étnico afro: **Niña Bonita y Las Sorpresas de Nandi**. Luego se brindó el espacio para conversar con los niños y niñas, acerca del cuento, mediante problematizaciones como: ¿de qué trata el cuento?, ¿quiénes son los personajes?, ¿cómo son físicamente?, ¿qué parte les gustó del cuento?, finalizando con interpretaciones de lo narrado mediante el dibujo. (Ver figura 6 y 7).



Figuras 6 y 7 Narración del cuento con enfoque étnico afro Niña Bonita

A continuación, presentaré algunos testimonios de los niños/as que vivenciaron la experiencia.

“Mae a mí me gustó el cuento porque la Niña Bonita, se parece a mí, porque mi mamá también me hace clinejitas, pero con pepitas de colores para ir a la playa (Informante 1).

“La niña bonita tenía un conejito blanco, pero después tuvo conejitos de colores, y de color negro, yo nunca he visto un conejo de color negro” (Informante 2).

“Mae a mí me gustó de la Niña bonita que ella inventaba muchas historias, que son mentiras y el conejito creía que era verdad” (Informante 3).

“Mae la niña bonita parece como nosotros de acá de la costa, porque ella también se baña en la playa, tiene una playa como nosotros” (Informante 4).

2.-Realización de Títeres Afro

La realización de los títeres, como estrategia pedagógica orientada hacia el autorreconocimiento étnico es una práctica que potencia la subjetividad política, pues permite la recreación individual y colectiva de imaginarios, mundos, personas e historias individuales y colectivas propias que partan de la experiencia de los niños y las niñas en su contexto cotidiano. (Ver figuras 8-9-10).



Figuras 8-9-10 Realización de títeres por el grupo de niños/as

El empleo de una diversidad de tonalidades marrones hasta llegar al color negro para pintar el rostro de los títeres, permitió conversar sobre uno de los temas comúnmente tratados en el abordaje de la afrodescendencia, los cuerpos racializados, estigmatizados por la homogeneidad racial blanco colonial. De manera sencilla y en atención a su edad y a los intereses de-

mostrados, se conversó que tenemos diversidad de tonalidades de piel por la presencia de más o menos melanina en nuestras pieles. Se formularon preguntas, para identificar que conocimientos tienen los niños/as sobre la afrodescendencia, como: ¿han oído hablar de África? Y no hubo respuesta de parte de los niños/as, muchos mostraron cara de asombro, desinterés y aburrimiento en su corporalidad. En relación a la afrodescendencia, se les realizó preguntas de forma individual, como: su nombre, ¿quiénes son sus padres, abuelos, tíos?, ¿cómo es su familia? ¿Cómo es nuestro tono de piel? Y le invitamos a pintar el títere de acuerdo a su color de piel. Tomar en consideración la edad de los niños/as es importante a la hora de seleccionar las estrategias pedagógicas, por cuanto éstas brindan la posibilidad de crear un clima que invite al diálogo a la expresión, otra de las consideraciones es la apertura e interés que tenga el docente de aula hacia estos temas, a los fines de dar continuidad a los intereses surgidos. Se puede concluir que la afrodescendencia es un desafío de trabajo en este contexto escolar, pues se evidenció desinterés en el grupo de niños/as. Es importante destacar, que en observaciones realizadas en el aula, se evidenció la presencia estereotipada y homogeneizada de imágenes de niños y niñas blancos/as (Ver figuras 11 y 12) imágenes en donde los niños/as no pueden reconocerse, mirar(se) ya que no contribuyen a la identificación y autorreconocimiento étnico de este grupo etario.



Figuras. 11 y 12 Figuras estereotipadas del Curriculum de Educación Inicial, reproductoras de racismo.

Segundo momento:

Trabajo colectivo con adolescentes en la Biblioteca Cruz Domingo Díaz
(Ver figuras. 13, 14, 15,16)



Figuras. 13, 14, 15,16

En este espacio se tuvo la oportunidad de realizar una presentación de los afrodescendientes en América Latina, dicho compartir estuvo a cargo del Instituto de Investigaciones Estratégicas sobre África y su diáspora, (Centro de Saberes Africanos) a cargo de la profesora Raquel Escobar. Nuestra acción pedagógica estuvo centrada en la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro: Las sorpresas de Nandi y brindamos la oportunidad de que los jóvenes por turnos se grabaran en su experiencia de reconocimiento de identidad étnica y vinculación social. Se problematizaron categorías, como: *afrodescendiente*, *blanqueamiento*, *esclavitud*, *identidad étnica*, mediante la discusión se invitó a la participación de este grupo, a los fines de conocer que aspectos o imaginarios han construido en torno a ellos.

Mediante la narración del cuento se pudo conversar acerca de los valores que promueve Nandi, mediante el compartir interexistente de los animales en la construcción de una cesta de fruta, y la sorpresa y alegría del encuentro con su amiga Tindi, en una cesta co-construida. Luego de la narración se expresaron gráficamente mediante el dibujo. (Ver figuras 17, 18,19)



Figuras. 17,18,19. Ilustraciones del cuento Nandi realizada por los jóvenes

Tercer momento: Cartografía Social en su modalidad de mapa de espacios de uso

Habegger y Mancilla (2006), explican que la cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica, que pretende apoyar los procesos de reflexión de la comunidad frente a su territorio. Ésta tiene como propósito principal construir un conocimiento integral del territorio que se habita, con el fin de entender las estrechas relaciones que se han gestado entre habitante-espacio, y que finalmente llevará a entender que el territorio es un producto construido socialmente. (Ver figuras 20, 21, 22).



Figuras 20, 21, 22 Ejercicios de Cartografía Social en Calles y Plazas

Cartografiar es también reencontrarse con aspectos de la propia subjetividad política; produciendo efectos inesperados en unos y otros que permite repensar(nos) (Ver figuras 23-24-25-26). Tomando en consideración la concepción compleja de lo identitario articulada con el proceso de educación popular, se consideró que la identidad constituye una formación sociopsicológica en la cual los individuos o grupos toman conciencia del ser del grupo, se recono-

cen como grupo. Al formar parte crean sentido y sentimientos de pertenencia, comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos.



Figuras 23-24-25-26 Resultados de la Cartografía Social

El reencuentro con el pasado y el presente, el lugar que se le asigna a la historia, la memoria y la identidad son nociones importantes. Si entendemos por identidad aquello que los individuos asumen como lo que los identifica y les pertenece, ello implica la posibilidad en los niños, niñas y adolescentes, concientizar su yo al tiempo que lo hacen respecto de su grupo o colectivo. La subjetividad política del niño, la niña y adolescentes afro, se construye mediante la conciencia de mismidad, y de una identidad colectiva, entre los que comparten el mismo espacio de pertenencia.

El empleo de la Cartografía como estrategia de recorridos de espacios, permitió develar:

1.-Los espacios públicos, plazas y calles son espacios de alta significación donde construyen sus mundos de vida los niños/as y adolescentes afro.

Llama la atención la larga permanencia de estos grupos hasta altas horas de la noche y de la madrugada, por cuanto sus padres y representantes los mantienen los fines de semanas con ese horario.

2.-La cercanía que tienen con sus casas, les permite ir y venir con frecuencia a cubrir sus necesidades básicas y reaparecer en el escenario para continuar con sus actividades, argumentando cada uno a su llegada: “de que me perdí”.

3.-Las plazas se convierten en patios para el juego, el esparcimiento y la recreación. Los niños se entretienen mediante actividades lúdicas, como la ere, el escondido, partidas de chapitas, fútbol, béisbol o simplemente se apartan en pareja a comentar discretamente sus secretos.

4.-Se evidenció el deterioro notable y falta de mantenimiento de las plazas, así como la ausencia de identificadores que brinde información sobre ellas, por ejemplo en la plaza central, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia y preguntarles: ¿Qué nombre tiene esta plaza? y el silencio fue unísono. Informándoles nosotros por información suministrada por adultos mayores de la comunidad que lleva por nombre: Plaza Andrés Eloy Blanco, Poeta, Abogado Venezolano, creador del poema “Píntame angelitos negros” un potencial para abordar su pensamiento y obra en los contextos de socialización. Le dejamos como asignación investigar sobre la vida de este poeta venezolano.

5.-Mientras los niños/as y adolescentes hacen el recorrido, saludan a todos/as en la comunidad, los llaman por sus nombres, apodos, se pelean entre ellos, se empujan, se evidencia en ocasiones violencia verbal, como: “cállate” expresiones endorracistas: “apúrate negra/o mojino” y también se evidencia el deseo y el gusto por mostrar lo propio y conversar sobre lo que hacen en cada espacio, están siempre dispuestos a ayudar con los materiales a repartirlos y a esperar algo a cambio por el favor concedido.

6.-En la reunión que tuvimos en la Biblioteca Cruz Felipe Iriarte, formulamos preguntas, como ¿Han oído hablar sobre los afrodescendientes? Y no obtuvimos ninguna respuesta. Argumentan que ese tema no lo han tratado en el colegio, sólo alcanzaron a decir que en su colegio se les habló sobre África y desde ahí, partimos para adentrarlos en el tema mediante la participación del Centro de Saberes Africanos quien brindó información relevante en cuanto al tema.

Conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de la ausencia de conocimientos y referencias étnica-cultural con el Continente Africano y con la Afrovenezolanidad. Los niños/as y adolescentes, muestran desinterés en la temática y los docentes refieren

que esto es debido al nulo tratamiento de estos temas en los ámbitos Familia-Escuela-Comunidad. A medida que se desarrollaban con los niños los títeres se les explicaba la importancia de este recurso para el reconocimiento étnico, pues una vez elaborados, se pudo evidenciar una serie de problematizaciones en torno al tema, como, por ejemplo: ¿En que se parece a mí? ¿En qué se diferencia? ¿Cómo nos vinculamos con África? ¿Qué sabemos sobre África? La narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro, permitió a los niños y niñas observar desde una mirada crítica los personajes que recrean cada historia y su vinculación con la realidad personal, social, como afrovenezolanos/as.

El término “afrodescendiente” resultó desconocido por la/os niños/as y adolescentes participantes, estos, no se autorreconocen como afrodescendientes, ni afrovenezolanos, aunque vivan en territorios ancestrales y su fenotipo defina esa identidad. La participación de los niños, niñas y adolescente se realiza desde su singularidad, como sujetos sociales, teniendo presente la pertenencia a la colectividad comunitaria de La Sabana (Comunidad Ancestral Afrovenezolana), donde las prácticas y discursos políticos son parte de la socialización cotidiana de niños y niñas, quienes regulan e interiorizan simbólicamente determinados elementos para crear sentido, conformando así, su subjetividad política.

Esta experiencia pone en evidencia la necesidad de construcción y fortalecimiento de procesos de sensibilización y formación étnica para el autorreconocimiento en los sectores subalternizados y oprimidos, a fin de proporcionarles herramientas para su empoderamiento, como sujetos históricos, capaces de protagonizar la transformación social, fundamentada en la convicción que desde la educación es posible avanzar en la liberación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altez, Y. (2014) Aproximación a la construcción histórica de identidades afrodescendientes: la parroquia Caruao. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales UCV*, Volumen 20 (1), pp. 191-207.
- Alvarez T. Jair, H. y Pemberty S. (2012) Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: Un diálogo intercultural. Consultado el día 15 de noviembre de 2017 de la Word Wide Web: <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=407736375006> [Consulta, 2018, junio 12]
- Berger y Luckmann (1984), *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrotu
- Bidaseca, K. (2011). *Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población afrodescendiente y africana*. Asociación Civil África y su Diáspora. Argentina. Consultado en noviembre 15 2017 de la Word Wide Web: https://africaysudiaspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaysudiaspora_uba.pdf [Consulta, 2018, junio 12]
- Caicedo, J. Castillo, E. (2012) *Infancia afrodescendiente una mirada pedagógica y cultural*. OEI, Oficina Regional de Bogotá. Consultado en octubre 14 de 2017 de la Word –wide Web http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Infancias_afrodescendientes [Consulta, 2018, junio 12]
- Camacho, N. (2009). *Familia afrovenezolana, endorracismo y autorreconocimiento*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Básica. Oficina Comisión Presidencial Contra la Discriminación Racial.
- Cendales, L., Mariño, G., y Peresson, M. (1985) *Alfabetización y Educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa:
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinario) marzo 24, 2000
- Consulta Educativa Nacional (2014) *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible:

<http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf> [Consulta, 2018, Junio 12]

Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120507093648/etica.pdf>

Fanon, F.(1999). *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de cultura económica+

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI

Foucault, M. (1988). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI

García, J. (2013). *Afrodendientes en América Latina y El Caribe*. Caracas: Fundación Afroamérica.

Grosfoguel, R, (2011) *El concepto de racismo en Michael Foucault y Frantz Fanón: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser*. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, pp. 79-102

Habegger, S. y Mancilla, I. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Granada: Publicación de la Fundación Rizoma.

Jara, O. (2012) *Sistematización de experiencias y construcción de nuevas relaciones de Poder*. Costa Rica: CEP Alforja

Ley General de Educación en Colombia (1994) *Gaceta Oficial 115*

Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial N5929*

- Ley Orgánica contra la discriminación racial. *Gaceta oficial* N39823
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2005) *Currículo de Educación Inicial: Bases Curriculares*. Caracas, Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Consulta Educativa Nacional (2014). *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible: <http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf> [Consulta, 2018, junio 12]
- Montañez, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Parody, V. y Gutierrez, M. (2012). *¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes*. Consultado el día 22 de mayo de 2016 de la Word Wide Web: <https://geala.files.wordpress.com/2011/04/educacion-en-la-diversidad>
- Peralta, M. (1996) *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago: Andrés Bello
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. México: Trillas
- Pineda, E. (2012). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Reveco, O. (2005). *La Educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de américa latina: conclusiones y reflexiones a partir de tres casos*. Consultado el día 21 de diciembre de 2017 de la World Wide Web: http://www2.rosasensat.org/files/art_ofelia_en_extenso.pdf
- Santiago, F. (2012). *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y niñas sobre el proceso de racialización social*. Consultado el día 25 de octubre de 2017 de la Word Wide Web: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Santiago.pdf

Touraine, A, (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF (2011). *Estado del arte sobre Estudios de las Pautas de Crianza de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. Consultado el día 30 de septiembre de 2017 de la Word Wide Web: https://www.unicef.org/lac/PAUTAS_DE_CRIANZA_DE_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_AFRODESCENDIENTES.pdf [Consulta, 2018, junio 12]

Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato

(Peoples originating from emancipating educational anthropology. Question of story)

Dra. Clemys García Mago¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

La búsqueda de la identidad, parte desde el devenir histórico de toda comunidad humana expresado desde el lenguaje de los miembros que hacen vida en la misma. Al respecto, el re significar a los pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora, es construido metodológicamente desde la dialéctica del relato. Para ello el propósito de la presente construcción epistémica parte de develar el lenguaje de los protagonistas sociales acerca de los pueblos originarios a partir del relato que manifiestan en virtud de la categoría inicial de la identidad. En este sentido, el accionar de entrevistas abiertas que van profundizando el contenido ante el encuentro en la conversación se viene haciendo interesante, pues durante el proceso el participante de la misma, entra en un estado de introspección donde va llevándose a comprender la existencia de pobladores originarios en nuestro espacio territorial venezolano. El trabajo está adscrito a la línea de investigación Movimientos sociales y saberes multidimensionales.

Palabras claves: Pueblos originarios, identidad, antropología, educativa, emancipadora, relato.

¹ Clemys del Valle García Mago, venezolana, nacida en Cumaná, estado Sucre, realizó estudios de: Técnico Superior Universitario en educación especial mención dificultades para el aprendizaje (CUMT-2008-), Profesora en educación preescolar (UPEL IPR El Mácara-2000-), Maestría en Educación mención desarrollo comunitario (UNERG-2006-). Doctorado en ciencias de la educación (UNERG-2012-), Posdoctorado en Gerencia educativa (UPEL San Juan de los Morros-2015-). Facilitadora ordinaria, categoría Agregada UNESR, núcleo Maracay.

ABSTRACT

The search for identity starts from the historical evolution of every human community expressed through the language of the members who live in it. In this regard, resignifying the native peoples from the emancipatory educational anthropology, is constructed methodologically from the dialectic of the story. For that purpose, the purpose of the present epistemic construction starts from Unveiling the language of the social protagonists about the native peoples based on the story that they express by virtue of the initial category of identity. In this sense, the action of open interviews that deepen the content before the meeting in the conversation has become interesting, because during the process the participant of the same, enters a state of introspection where it is taking to understand the existence of settlers originating in our Venezuelan territorial space. The line of research assigned is Social movements and multidimensional knowledge.

Key words: Original peoples, identity, anthropology, education, emancipation, story.

Entre la mirada misteriosa que esconde saber, con la timidez de mostrar a través de sonidos de naturaleza, de canto ancestral, de manos que construyen tejidos que poco a poco emerge la hamaca, hamaca donde nacen los sueños, donde hablan deidades, donde se hacen muchachos, muchachos que correrán en los caminos de hojas recién caídas, de hormigas caminando en fila organizadas, donde encuentran ranas que curan, semillas que asoman el primer vestigio de lo que en el futuro será el árbol de frutas, de sombras, de casas de la guacamaya, del nido del Tucán, así veo y siento a mis hermanos indígenas.

Con este lenguaje escrito, inicio con la expresión desde el sentir descriptivo de emociones, donde la identidad nuestra venezolana la muestro con percepción indígena, compartiendo con la naturaleza misma de una Venezuela frondosa de ciudadanos que construyen desde su quehacer, sus significados impregnados de contenidos valóricos que dan cuenta a la creencia ancestral que todo es suministrado de generación en generación acompañado por el agregado que la naturaleza nos suministra.

Relacionando la acción de la convivencia desde una mirada indígena, nos remontamos a nuestros primeros habitantes del espacio terrenal de Venezuela, un conjunto de luchadores y luchadoras no solo de la defensa territorial sino

también de costumbres, creencias, saberes y educación, siendo esta última un ejemplo digno donde la familia como arista importante de la formación del niño y la niña va dando cuenta con el valor respeto, solidaridad, colaboración, sustentado con la importancia de los roles de cada miembro que a la vez son maestros que van aportando según lo requerido en la comunidad donde se encuentra.

Actualmente nuestro territorio ha venido siendo escenario de transformaciones sociales que rápidamente manifiestan cambios fenoménicos con miradas internas de concebir quiénes somos y porque somos lo que somos, tomando en cuenta en primera premisa las acciones desencadenante de la colonización y transculturalización de pensamientos dominadores de quienes minimizan la franqueza de nuestro pueblo, sin embargo, es importante sincerarnos y colocar en el escenario la interrogante ¿porque hemos venido olvidando de dónde venimos?.

El escudriñar nuestro saber geo histórico, invita a un recorrido de una mirada del conocimiento que se encuentra oculto, que es digno de visibilizar y re significar, la evolución del hombre y la mujer va mas allá de connotaciones limitantes que las sociedades dominantes han impuesto para limitar, ya nuestro origen desde la concepción indígena permite el aprendizaje integral desde la participación de todos en las diferentes tareas y roles que sus miembros consig-nan para la manutención y convivencia en la comuna donde se encuentra.

La socialización no es solo un factor de interactuar social, sino también en la manutención de la sobrevivencia de los factores básicos humanos, la alimentación se hace entre todos, los problemas y las soluciones lo aportan entre todos, el educar es para todos. Cuando damos cuenta de nuestros pueblos, es afirmar que el conocimiento se encuentra en nuestro espacio, en nuestros congéneres, en nuestros hermanos ciudadanos cada quien con una historia, la cual puede ser buscada para ser escuchada y escrita para concebirse como una manera autóctona, única y propia de nuestra endogeneidad de saberes que pueden perfilarse en un currículo que dé respuestas a nuestra temporalidad ancestral que se permea en la venezolanidad como identidad de los pueblos originarios combatientes y emancipadores de lo que no se permitiría la dominación cultural y educativa de la autonomía secuestrada.

Ahora bien, la consideración de la antropología educativa, es la intensión de mantener desde una visión y una práctica emancipadora, nuestra cultura originaria, limpia, única y autentica, que trascienda en el tiempo dando cuenta que el tiempo no es limitante, sino un largo camino que se reconstruye en el rescate del quehacer educativo y fundamento éticos que aportan en la educación venezolana. La creencia es el arte de la percepción que nuestros pueblos originarios

demarcaron en el marco de la construcción educativa y esta fue y es parte del fundamento ético de la conducta base de la venezolanidad constituida.

El emprender la reconstrucción de las historias de vidas desde la percepción de sus propios protagonistas, es la garantía de conservar la esencia de quienes conviven dando cuenta de la identidad como sentido consciente durante la convivencia en el cotidiano. En este sentido, la convicción de la cosmovisión indígena, nos remonta a un pasado incierto, construido por un imaginario que supone desde el presente viviente de quienes actualmente existen dentro del contexto originario, así como también, los referentes históricos de quienes con el sentido colonizador y dominante han venido construyendo un pasado que insiste en permearse en un presente solo para aniquilar la naturaleza viva, pura y natural de un conjunto humano que fueron difuminado de sus espacios territoriales, de saberes y conocimientos.

Ante lo expuesto, el preguntarme ¿cómo llegaron los pobladores originarios al nuestro espacio venezolano? Quizás las inquietudes activan inmediatamente los aparatos meta cognitivo de la imaginación y creatividad, presumiendo, que luego de caminar por largas horas en busca de sustento básicos para sobrevivir –agua, comida, resguardo, entre otros- y según sus habilidades y estructuras corporales fueron accionando el sentido de adaptabilidad física, social y psicológica -este último desde episodios de racionalidad para resolver situaciones del contexto- para luego fundar culturas que son las bases de los saberes de nuestra identidad Nacional, reconocimiento como ciudadanos de una patria y merecedores de una tierra de luchadores y emprendedores con características particulares que nos hacen únicos en el gran hogar llamado Tierra –Pachamama-.

Es interesante lo que en su momento el Sociólogo Rivera (2017) conversa acerca de la llegada o instalación de los hermanos originarios “...es la manera muy natural lo que reproducían, la pesca, la caza, era por temporada, pero se hacía a la par...”, (entrevista personal), su conservación en ese momento era de lo natural la providencia de la naturaleza.

Interesante pues, es remontarnos desde el presente ante lo que expone con detalles del lenguaje el compañero Rivera, pues es el centrarnos en nuestra actual unidad territorial, los Caribes y Arawuacos ubicándose, explorando sus hogares para el continuo de la preservación natura de la sociedad humana. Sin embargo, a la llegada de otro grupo humano -los españoles-, presumiendo organización, religión y conocimiento, fueron aniquilando con armas masivas desde la barbarie de agresión humana y la traición de quienes creyeron en otros seres que probablemente fueron enviados por los dioses para darles respuestas a sus necesidades e inquietudes.

No solo fue la ofensa en contra de los hermanos originarios, fue además el arrebato de los espacios donde habitaban, cosechaban, convivían, fue el robo vil de lo que por herencia natural les pertenecía. Para reconstruir el relato de las intensiones de los llamados colonizadores, es interesante pasearme por las características geográficas donde habitaban los pobladores originarios y como fue pasando las adjudicaciones perversas a quienes se hicieron dueños a la fuerza con leyes que no nos pertenecían, Ante ello, Brito (1985) realiza un recorrido histórico específicamente en tierras aragüeñas en la población de Chuao

...el valle de Chuao es una llanura aluvial,...una de las tantas microformas que se recogen en el contacto de la cadena del litoral de la cordillera de la costa y el mar Caribe, drenada por el rio Chuao que viene a ser el elemento fundamental en el orden geoeconómico, magnífica posición geográfica, frente al mar, tierra de riego bien cultivada... (p.93).

Aquí se hace interesante a la vertiente del interés de las características que mostraron quienes llegaron ante lo insaciable que vislumbraban el abordaje económico y de sobrevivencia ante lo que ya estaba dispuesto: invadir, arrebatar, desde la convicción que se encontraban con seres que deslastraron sus creencias, acreditándoles ausencias de almas, de conocimientos, con omisión de las condiciones normadas por el colectivo que allí se encontraban e imponiendo leyes traídas desde el otro lado del mundo. Continuando con el paseo histórico el mismo autor expone lo que ocurrió después:

En 1568, en encomienda otorgada por Diego de Losada a Justo Desqué, se menciona a los Indios de Chuao, conjuntamente con los naturales encomendados en Turiamo, el litoral central y Valles de Aragua; en 1591 la referencia es concreta: se habla de la encomienda de los valles de Chuao y Zepecurinare, otorgadas con anterioridad a Juan Desqué, hijo de Abraham Desqué. Al morir Juan Desqué sin herederos conocidos, Diego de Osorio, Gobernador y Capitán de Venezuela, otorga la encomienda de los indios de Chuao y Zepecurinare a Cristobal Mexia de Abila...(p.94)

La anterior descripción del proceso de emisión de los “Encomendados” tiene su fundamento en el Archivo General Nacional “Encomiendas”, donde presenta lo siguiente:

...Por tanto tengo por bien encomendar como por la presente encomiendo en vos el dicho Cristobal Mexia de Avila en nombre del Rey nuestro señor y en título de encomienda y repartimiento conviene a saber: los principa-

les Guanima y Maldonado que viven en los valles que dicen de Chuao y Cepicurinare con todos sus sujetos capitanes y capitanejos y con todos los demás indios y principales y sus sujetos que viven en los dichos valles de Chuao y Cepecurinare, los cuales dichos indios os encomiendo con todas sus tierras aguas y pesquerías y cazaderos según y de la forma y manera que ellos lo tienen de su antigüedad todos los cuales dichos indios os encomiendo por estar vacos y puestos en cabeza del Rey, nuestro señor por fin y muerte de Juan Desque, difunto hijo que fue de Abraham Desqué.(p.181).

Aquí pues se muestra un extracto de parte de una verdad solapada por los constructores teóricos de la historia, y es en un momento temporal cuando se muestran aciertos desde el escrito que da evidencia de los hechos ocurridos de “robo” de lo sagrado de una sociedad, sus tierras, sus alimentos, sus horizontes, sus creencias, todo aquello que por bien divino la naturaleza terrenal había venido suministrando. Esto es solo parte del inicio de una barbarie apostada a quienes se creían en un marco de superioridad humana.

En este sentido argumentativo, el entrelazar hechos históricos para redescubrir y recrear aproximaciones de verdades es una acción particular, pues los procesos cognitivos que acontecen en el sistema nervioso central específicamente el cerebro es el ordenador donde se procesan, ante ello, la dinámica de la memoria, comprensión, interpretación, mostrando además la dinámica de la creatividad e imaginación se hacen protagonistas, pues no pretendo circunscribirme a relatar sucesos desde una imaginación vacía, sino acercarme desde los hilos históricos antropológicos y diálogos de saberes a la dinámica antropológica emancipadora educativa de nuestros pueblos originarios, ellos existieron y siguen estando en nuestros genes, en conductas, tradiciones y creencias que nos hacen auténticos portadores de historias entrelazadas.

Para dar repuestas al colectivo de investigadores y darme respuestas como investigadora y ser que se declara Venezolana con identidad originaria, me permito recorrer una metodología que contiene características ontológicas, epistemológicas, axiológicas y dialéctica, pues el valor retrospectivo es parte que engrana los vacíos históricos que por conveniencia han quedado en el olvido para ser usado como mecanismos de dominación a lo que aun se creen que somos una generación que carece de alma y raciocinio humano.

En este orden de ideas, desde lo Ontológico la búsqueda de las acciones del conjunto de seres que habitaron en los diferentes espacios territoriales de nuestra Venezuela es un desafío investigativo, por cuanto el carácter de valoración científica me lleva a la disciplina de la Antropológica, ciencia esta que

según Velasco (2010) es “el conocimiento de los hombres, de otros hombres, de todos los hombres... (p.12), en este sentido, la intensidad directa que construyo en conjunto con las miradas de otros, es re significar la identidad de cada ser con quien comparto y compartiré durante mis acciones educativas, investigativa y sociales en el cotidiano de mi existencia con la mirada de nuestro devenir de los pueblos originarios.

Ante ello, la dialéctica del contexto explicativo, es la mirada que acciona ante la reconstrucción de mundos del pasado, donde la ausencia del presente físico, busca herramientas del ser cognitivo para desarrollar ideas coherentes entre los investigadores con mirada antropológica que se vinculan con la emancipación de lo ya contado y repensar con las lógicas de que hay aparentes verdades ocultas que poco conviene explicar por cuanto muestran, que los logros de las sociedades etiquetadas como minorías poseen un recorrido temporal y geográfico que merecen ser reconocidas por el escenario científico.

Ante ello, el hacer ciencia, actualmente las comunidades que se hacen llamar del conocimiento han involucrado las cualidades que se expresan en las acciones humanas impregnadas de sentir, por cuanto, la trascendencia de las emociones al debatir de donde somos y porque somos lo que somos, cada vez están planteando encuentros implicados a relatar las experiencias de los colectivos escogidos o emergidos, donde reconstruyan elementos que permitan reencontrarse con los otros. Esta acción es la socialización de saberes, que se subscriben en una transmisión informativa de generación en generación, iniciando con el grupo primario: la familia.

En correspondencia el visibilizar La pureza y sencillez de las costumbres de los pueblos indígenas, invitan al recorrido de lo tácito y humano, la convivencia entre los iguales impregnado de diferencias son parte del compartir cotidiano, aun la serenidad al momento de compartir en familia y otras familias, el dialogo con el amigo, el escuchar una historia, el sentirse aceptado por otro(s), el trabajo colectivo, es una arista que permea en el hacer venezolano. Para esta afirmación, la convivencia en la comunidad donde el individuo interactúa, es la esencia propia del núcleo familiar en los pueblos originarios.

Sin embargo, son diversas las miradas paradigmáticas, entre ellas, la negación de las minorías y el fortalecimiento de la visión homogenizada bajo el patrón de lo instituido, aproxima que somos el compendio de grupos minoritarios y borrados de la historiografía venezolana, que en ocasiones se esconden en el tiempo para que luego por acciones consientes emerjan desde la necesidad de la visibilización a una identidad específica. Al respecto, Bigott (2010) advierte “esta búsqueda puede llevar a la revalorización histórica” (p. 85), es decir, el

recorrido que se realiza como seres sociales en los espacios donde convive, involucra momentos de conciliar respuestas y contrastar entre lo aparentemente escrito y lo que subyace entre lo que es en la conciencia colectiva.

Así mismo, el escenario epistemológico apertura sus cortinas para iniciar la búsqueda informativa de conocimientos y saberes. Estando en la declaración de un orden emancipador, inicié la búsqueda desde la acción dialéctica, ¿Qué puedo encontrar desde el lenguaje de quienes se reconocen con una identidad originaria? Aquí emergieron voces que expresaron desde su marco concepto de identidad, tomando como referencia la llegada de los primeros grupos humanos y como hemos venido transitando en el tiempo en cuanto a construir formas de vida desde las experiencias y aprendizajes, estas acciones, son aportes teóricos desde la realidad de seres que se suman en esta acción. A la par, los referentes teóricos hasta ahora consultados, en su mayoría son nuestros americanos, entre ellos, Maritza Montero y Luis Britto García, son quienes hasta ahora vienen aportando en el discurso epistémico.

En continuo con lo anterior, es interesante los aportes de cada uno de los mencionados autores por cuanto la categoría Identidad es parte esencial de esta construcción investigativa, Montero la concibe como Identidad Nacional (1991) donde la expresa 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...”(p.76). En este referente, me acerco a comprender como en la actualidad somos quienes somos, y como concebimos nuestros saberes desde lo que somos.

En este orden, la consciencia de la identidad, parte de las diversas interacciones en las cuales cada individuo transita en su cotidianidad, sintonizándose con formas de comunicación que permitan una constante reflexión de mostrarse y observar con quienes conviven, desde esta mirada, va reconstruyendo historias con elementos de experiencias familiares, ubicaciones geográficas, similitudes en rasgos, semejanza en apellidos y centro de intereses que lo constituyen como ser integral.

Así mismo, Levi Strauss (1981) al mostrar el concepto de identidad la cual lo coloca como “...una especie de fondo virtual al cual es indispensable referirnos para explicar un cierto número de cosas, sin que tenga una existencia real” (p.76). Al respecto, su posición se percibe desde un orden abstracto, donde el reconocimiento del mismo es perceptible solo

para quien cree o la concibe como tal. En este sentido, la re significación del hacer emerge como causa de la reflexión intrínseca de quien se manifiesta en una característica particular, tomando acciones que corresponde a un modo de ver colectivo, donde la aceptación es una constante en el colectivo donde se desea integrar.

En el mismo recorrido de ideas, Britto (2017) expresa desde la mirada de la identidad nacional como “*un conjunto de rasgos que comparte el grupo social, ¿Cuáles son esos rasgos que dentro de la identidad definen la venezolanidad? Diferencia, contraste, semejanza, etnia originaria, manera de ser...* ”, (entrevista personal) Es interesante lo planteado por nuestro maestro Britto, pues el identificarnos por cómo nos expresamos es lo interesante de escudriñar ese camino antropológico que da cuenta de nuestras identidades particulares, en este escenario, desde la percepción originaria de nuestros pueblos que dan vida a nuestra génesis, el valorar las raíces de la esencia venezolana.

En cuanto a lo axiológico, el sentido de valorar quienes somos, da sentido a considerar que el ser venezolano, el ser latinoamericano, conjuga una variedad de pensamientos e ideas, que accionan cataratas de emociones ante el reconocimiento de una identidad única y variada, es una afirmación de visibilizar al hermano originario desde su riqueza humana, para Martí (2005) “las civilizaciones autóctonas de América son un suceso de imborrable impronta, cuya existencia no puede separarse de la vida presente y futura de los pueblos...”(p.17). Esto es un manifiesto que afirma la existencia, la presencia que dio paso a nuestro presente que se manifiesta en cada uno con marco de conductas, unas dominantes y otras emancipadas en búsqueda de una libertad que construye un concepto de lucha.

Del mismo modo, el mismo autor, reflexiona desde lo rico de la introspección humana, nuestra americana (ob.cit) “¿Qué pensarían los civilizadores de la época sobre su cabal identificación con lo indígena...?. Se viene de padres de Valencia y madres de Canarias, y se siente correr por las venas la sangre enardecida de Tamanaco y Paramaconi” (p.17). La emocionalidad muestra el interés y la necesidad de mostrarnos, el algún momento histórico humano, considerarnos con una identidad originaria. Es entonces, donde el transitar de nuestro sentir venezolano, se entrelaza desde el pasado para reconstruir cada presente que subyace en cada ciudadano que busca en consciencia construir conocimientos. Ante ello, el rol de la escuela como espacio del hacer comunitario es también una

realidad que merece ser re significada para el encuentro de las diversas familias que allí se acercan y pueden constituir elementos de transformación educativa con mirada originaria.

Es relevante aportar que, el descubrimiento de la existencia de nuestros ancestros, permite una emocionalidad placida de gran empuje no solo desde lo educativo e histórico sino también encontrando el rescate humano, ante ello, la manifestación de esa intensión en sus contenidos comunicativos durante la conversación hace que el otro se consiga con otro, y ambos contribuyan al valor del sentir latino, caribeño, africano, originario y todo aquel con que se permita representarse en el contexto.

En este sentido, para comprender la esencia del lenguaje expresado, la acción interpretativa es un acto simbólico, donde las experiencias del lector y mi ser como escritora, son una constante para la producción del arte de escribir, pues la inquietud parte del orden emocional, transcurriendo con el interés de captar el conjunto de pensamientos que cada individuo social comparte durante los encuentros cotidianos. En este recorrido, la identidad es la categoría primaria que en todo momento se muestra con el propósito de pretender mayor justicia y reconocimiento del derecho de las minorías con representabilidad en una sociedad donde aun se problematiza su estructura.

Para ello, la escogencia de la sistematización de experiencias antropológicas emancipadoras educativas es una muestra expositiva de la realidad que se pretende construir desde el uso del lenguaje, tomando en cuenta la intencionalidad cuidadosamente escogida para estar en orientación a lo que se quiere. En este hacer, la reconstrucción de historias donde la temática protagonista son los pueblos originarios, quienes en su momento fueron secuestrados en sus propias tierras, desplazados y aislados de su hogar, donde una era de colonización quiso desaparecer con mirada de exterminio a quienes decodificaban con sabiduría el lenguaje de la naturaleza, de la organización social, de la educación en espacios naturales por y para la vida, sin embargo, no lograron tal desaparición.

En este orden, el relato de historias de quienes actualmente se identifican con el sentir originario, muestra las diversas maneras de percibir la realidad acerca de la identidad, el cómo se percibe desde el mismo individuo quien a través de un constructo propio, va socavando los espacios más profundos de la consciencia humana, permitiendo en cada uno, el descubrimiento de quién es y cómo hemos venido haciendo lo que hacemos con un marco de aproximación a la realidad percibida.

En este orden, las costumbres que hemos construido durante la socialización de nuestro desempeño cotidiano, continúa mostrando indicios de nuestra identidad originaria, el respeto a los mayores, la valoración de la familia, los roles de los miembros de la familia, son parte de un abanico de evidencias que es necesario conservar. La diáspora originaria actualmente se encuentra en constante transformación social, cultural y educativa, por cuanto el dominio interno de las otras sociedades ya transversa en alguna de ella, no podemos obviar los mecanismos de dominación que continúan transitando en el hacer cotidiano: los medios de comunicación y discursos alienantes, son mecanismos que han llegado a espacios geográficos casi intransitables, sin embargo, el hilo tecnológico llega.

Desde el orden reflexivo, la acción global donde las partes se encuentren en momentos para reconstruir hechos históricos, hace interesante el acercamiento a develar verdades solapadas, aprendizajes, elementos culturales, sociales entre otros que, en un momento histórico compartieron en el plano terrenal los hermanos indígenas, y que esos legados sean resignificados y valorados para dar fuerza a la identidad venezolana, ante este panorama, Bigott (2010) presenta una premisa que invita a estar atentos “este proceso de toma de conciencia no puede ser mágico, no puede ser obra o consecuencia de un ser superior sino causa y efecto de inmersión en el contexto social pero con una visión crítica analítica y participativa”(p.82), tomando en cuenta cada percepción de vida y experiencia que el individuo con sus características propias de creencias, aprendizajes, sentir y experiencias en los cuales permean en el transitando de su convivencia diaria.

Así mismo, la articulación entre el ser en su proceso biológico en contacto con la madre naturaleza y los pensamientos que emergen para conectar su recorrido histórico, social y cultural, convoca a reconstruir en el presente los elementos que hace particulares la conducta que dentro de un conjunto de personas entretejen la convivencia para el logro de una aparente autonomía en las creencias y saberes que los identifica.

Ante el recorrido de las diversas miradas de la identidad, la reflexión transitoria que encamina este relato que muestra las huellas del devenir histórico de nuestros pueblos originarios, se traduce en “encuentro”, de las categorías que puedo percibir desde la emancipación de los hermanos originarios, que a pesar que hasta ahora aparentemente poco se percibe en la comprobación de la liberación de la colonización y barbarie que vivieron y aun existe en la socialización de las realidades ubicadas en los contextos donde cada grupo humano se encuentra, es alentador observar, que es una cuestión de actitud al hacer los

intentos de reconocernos como luchadores e idearios del anhelo de la libertad con mirada natural confiando de que en algún momento de la historia nuestra venezolana se presenció un colectivo lejos de elementos alienantes y usurpadores que fragmentan gente y etiqueta vidas.

A manera de cierre, las categorías que emergen desde el recorrido indagatorio, se sitúan en la *conciencia de la identidad* la cual escogemos al sentirnos visibilizados con las características propias en el escenario socio histórico que nos encontramos, es allí, donde *la familia* es parte importante que nos muestra los indicios de la historicidad que tenemos. Así como también, la representación *de la forma de cómo me identifiqué* muestra conceptos con ordenes de conocimiento y creencias que permite acercarnos a una manera de emancipación consciente ante las realidades de vidas colectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigott, L (2010); **Hacia Una Pedagogía de La Desneocolonización**. Colección pensamiento crítico. Luis Beltrán Prieto Figueroa.
- Britto, F (1985). **El Problema Tierra Y Esclavos En La Historia De Venezuela**. Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. Caracas. Depósito legal If 85-0395.
- Martí, J (2005). **Nuestra América**. Fundación Biblioteca Ayacucho. ISBN 980-276-414-0. Editorial arte. Venezuela.
- Montero, M (1991). **Ideología, Alienación e Identidad Nacional**. Programa de manuales y textos universitarios. Universidad Central de Venezuela de la Biblioteca. Caracas.
- Velasco, H. (2010) **Lecturas de La Antropología Social y Cultural**. La Cultura y las culturas. Universidad Nacional de educación a distancia. Impreso en España.

Referencias desde el diálogo

- Britto, L. (2017) **Seminario De La Identidad**. Centro Internacional Miranda. Encuentro en el dialogo participativo. Caracas 12 de septiembre del 2017.
- Rivera A. (2017). Entrevista personal grabada en el espacio de la sala de lectura de la Subdirección de educación avanzada. UNESR Núcleo Maracay, 27 de octubre del 2017.

Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar

(Debolishing epistemology from the ideal of the venezuelans: Miranda, Rodríguez and Bolívar)

Carmen Eleonor Linarez Moreno¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

El contexto político, económico y social de la Venezuela presente, hace mirar el pasado, recrear ideas, extrapolarlas a la realidad histórica asignada por el colonialismo español y el colonialismo contemporáneo norteamericano, de allí emergió la idea de escribir acerca de la “Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar”, trabajo adscrito a la Línea de Investigación Filosofía y Educación. La metodología utilizada para la construcción del mismo, fue una revisión documental, en tanto, el planteamiento de una epistemología descolonizadora, es concebida como aquella, que se sustenta de las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador; en este sentido, interpretar sus idearios, como teoría de conocimiento relevante. Es importante destacar, la influencia nefasta que ha traído consigo el proceso colonizador, de allí, la notabilidad de volver a la ideología de los destacados héroes y pensadores anteriormente señalados, por la sensibilidad humanista, independentista y revolucionaria que les caracterizó. Como resultado se espera, conocer, interpretar y hasta difundir las formas de luchas y resistencia contra las dominaciones, asimismo de resistencia, libertad y emancipación. En

¹ Carmen Eleonor Linarez Moreno: Profesora en Educación Integral, Mención: Lengua, Especialista en Docencia en Educación Básica, Doctora en Innovaciones Educativa, Docente contratada y Jefe de Extensión de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Tutora y Jurado de Tesis de Pregrado, Especialización, Maestría y Doctorado, Participante del Postdoctorado Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

conclusión, lo epistemológico no puede estar supeditado a las posturas eurocéntricas o norteamericanas.

Palabras Claves: Epistemología – Descolonización – Pensadores Venezolanos.

ABSTRACT

The political, economic and social context of the present Venezuela makes us look at the past, recreate ideas, extrapolate them to the historical reality assigned by Spanish colonialism and contemporary North American colonialism, from which emerged the idea of writing about “The Decolonizing Epistemology from the Venezuelans Ideology such as Miranda, Rodríguez and Bolívar’s”, attached to the Philosophy and Education Research Line. The methodology used for the construction of itself, was a documentary review. Meanwhile, the approach of a decolonizing epistemology, is conceived as it, which is based on the contributions of intellectuals from the past with their ideas, conceptions, experiences, knowledge and beliefs about the colonizing process. In this sense, interpreting their ideals, as a theory of relevant knowledge. It is important to highlight the ominous influence that the colonization process has brought, hence the remarkable ability to return to the ideology of the outstanding heroes and thinkers previously mentioned, for the humanist, independence and revolutionary sensibility that characterized them. As a result, we expect, to know, interpret, and even disseminate the fights forms and resistance against domination, in the same way, freedom and emancipation. By now, it is propitious the current country situation, to guide the society, with foundation in the emergent epistemology of the Bolivarian, Robinsoniano and Mirandino’s ideologies, towards a new independence. In conclusion, the epistemological approach cannot be subordinated to Eurocentric or North American positions.

Key Words: Epistemology - Decolonization - Venezuelan thinkers.

I ntroducción

Actualmente en Venezuela, está en desarrollo un nuevo modelo socio-político y económico, que inició con la llegada de Hugo Rafael Chávez, a la presidencia de la Republica, en el año 1999, en tanto, propuso la Asamblea

Nacional Constituyente, con la finalidad de crear una nueva constitución y con ella, emerge también el Proceso Revolucionario Bolivariano, fundamentado en el pensamiento de Simón Bolívar, desde entonces se habla y se profundiza en los temas de independencia y de descolonización, por cuanto, fuimos colonizados por el Imperio Español.

Como consecuencia de la colonización, hombres y mujeres de la sociedad venezolana participaron en la lucha por la independencia y en tal sentido, quedaron escritos que evidencian desde las palabras de pensadores del pasado, como Francisco Sebastián de Miranda, Simón Rodríguez y Simón Bolívar, la necesidad de emancipación y liberación, no solo de Venezuela sino también, de otros pueblos hermanos, en sus discursos, ellos, manifestaban que fuimos explotados y dominados, en lo cultural, religioso, político, económico. Hoy día, se percibe la misma realidad de dominio.

De allí el planteamiento de una epistemología descolonizadora, concebida como aquella que se sustenta de las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador, lo que permitirá, interpretar sus idearios, como teoría de conocimiento relevante, en tanto, será estratégico, para el logro de cambios significativos respecto a la realidad de colonización experimentada en Venezuela, como resultado se espera, conocer, comprender y difundir las formas de luchas y resistencia contra las dominaciones imperiales.

Cabe señalar que nuestras concepciones, comportamientos, acciones, llevan a pensar que el dominio continúa más en estos tiempos, donde se han enfatizado conductas del modernismo y capitalismo, quizás sea producto del “colonialismo contemporáneo, representado especialmente por el imperialismo norteamericano” (p.702), así lo designa, Brito (1996). Lo que también hace estar en presencia de un país dominado; no obstante, Venezuela cuenta con unos valores sociales extraordinarios plasmados desde el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), lo que conlleva a comprender el por qué, consolidar los valores de la “libertad, independencia, paz, solidaridad, bien común, integridad territorial, y convivencia”.

Lo citado en el párrafo anterior permite interpretar el presente y es que, a través de la educación, la cultura y otros sectores se refleja la formación e internalización de valores ajenos a los practicados originariamente por nuestros antepasados. De allí que el Estado Venezolano, junto a una gran mayoría de ciudadanos, se plantean la necesidad de cambios de pensamientos, es decir, cambios epistémicos, para alcanzar una verdadera independencia fundamentada en valores sociales que permeen todos los ámbitos de la vida nacional; en tal

sentido, fortalecer la defensa integral de la nación, como vía contrahegemónica y emancipadora.

Lo anterior, lleva a recordar la tradición crítica eurocéntrica, abordada por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien también señala, “América Latina desde el Sur, se asume desde la praxis de un logo emancipador que fractura los límites hegemónicos del “capitalismo sin fin” y del “colonialismo sin fin” (p.21-24). No obstante, esa postura, de Nuestra América y en especial Venezuela, ha traído consigo reacciones internacionales en los últimos tiempos. Es por ello, que el país, enfrenta una cruenta guerra de cuarta generación, según la apreciación de filósofos e internacionalistas, en contra del pueblo que aun lucha por una auténtica liberación, del llamado neocolonialismo.

Por otra parte, en la esperanza de descolonizar la academia, en tanto descolonizar la sociedad venezolana a través de la educación, antes es necesario crear un cuerpo de teoría que fundamente la epistemología descolonizadora desde el ideario de Miranda, Rodríguez y Bolívar. En tal sentido, reconocer nuestra historia, valorarla, interpretarla y hacerla hablar, para darle utilidad en estos tiempos; de allí, revisar los discursos, pensamientos y frases, de los independentistas, héroes o pensadores anteriormente señalados. Ello, con la finalidad de conocer y extrapolar los aportes al presente, en consecuencia, construir la epistemología descolonizadora.

Miranda y sus ideas descolonizadoras

Jamás he creído que pueda construirse nada solido ni estable en un país, si no se alcanza antes la independencia absoluta

Francisco de Miranda, venezolano ejemplar, luchador independentista, firmante del acta de la Declaración de la Independencia de Venezuela (1811), se caracterizó por sus ideas revolucionarias, humanistas, libertarias, democráticas, igualitarias, socialistas, y que, además, puso en práctica durante su desempeño en lo político y militar. Es por ello, y también, por sus destacadas actuaciones como escritor, diplomático, intelectual e ideólogo, que se le considera como un héroe, como un libertador y que hoy día, es necesario traer su ideario a la Venezuela actual, que continua la lucha por la independencia y emancipación.

El Generalísimo Miranda, considerado Precursor de la Emancipación Americana, contra el imperio español, nos deja su legado de lucha, frente a los poderes agresores y colonizadores imperialistas, dado que se declaró en contra del despotismo, realidad que hoy en Venezuela se palpa a través del dominio

imperial, al querer ejercer con arbitrariedad sanciones que van en perjuicio del pueblo venezolano. La conducta aguerrida de Miranda, como político militar venezolano, nos invita a mantenernos en pie de lucha, unidos en conciencia nacionalista para consolidar a la patria como libre y soberana, así, cumplir el mandato constitucional.

Cabe destacar que el héroe señalado llegó a anunciar que el interés del imperio norteamericano consistía en conseguir las posesiones españolas y no contribuir a la independencia de los países hispanos. Lo que nos advierte en la actualidad, que, desde siempre los imperios y países potencias, tienen su mirada puesta en Venezuela por sus riquezas; en tal sentido, beneficiarse con su política colonizadora, en consecuencia, beneficiar también a la burguesía del país, como lo relata la historia en diferentes épocas. Lo expuesto, indica cuidar a la nación de la dependencia extranjera que propone el desarrollo y con ello la pérdida de la identidad nacional.

Miranda, como líder político, fue apoyado por patriotas revolucionarios como Andrés Bello, Simón Rodríguez, Vicente Salias, José Félix Rivas y el Libertador Bolívar, quienes reciben la influencia independentista de Miranda, por pregonar incluso a través de la prensa escrita su posición declarada en defensa de la independencia de las colonias españolas, además, por la democracia y unión del país. Al respecto, la postura de Miranda, que, sin temores, la hacía pública en todos los escenarios, invita a reflexionar a docentes, intelectuales, investigadores, filósofos entre otros, a ser activos a favor del proceso de independencia que aún se mantiene en el país.

Y es que Venezuela en esta última década ha sido notoriamente agredida por los poderes fácticos eurocéntricos y norteamericanos, causando desesperanza en algunos pobladores y resistencia en la mayoría, situación que llama la atención a incorporarnos en la defensa de la patria, a realizar aportes y a seguir el ejemplo de hombres que, como Miranda, apostaron al bienestar de la nación a través del espíritu luchador emancipatorio. Los citados imperios, han puesto en práctica diversos tipos de dominación extranacional, en consecuencia, los hechos demandan el concurso de todos, para no permitir la miseria vivida en otras épocas de la historia.

Por su parte, Gómez (2005), quien realizó escrito acerca de la obra de Miranda, recopiló información referida al bien de hombres y mujeres de la patria, además, de la defensa de las riquezas de esta tierra, de allí que señaló:

Las autoridades coloniales encontraron unas ordenanzas, inspiradas en los Derechos del Hombre y el Ciudadano, y que contemplaban la instauración

de la Republica, la igualdad, la libertad, la propiedad y la seguridad. En lo económico se manifestaban por la libertad de comercio, la exención de impuestos y la prohibición de salida de metales preciosos. (p.63).

En otras palabras, Miranda junto a otras personalidades independentistas se les consideraban autores de tales ideas, por tanto, se convierten en evidencias que expresaban las acciones a seguir por ellos, estas “ordenanzas” se van cristalizando más tarde, en reivindicaciones por la causa justa de erradicar de Venezuela el colonialismo y todo lo que le representaba. Lo anterior da cuenta del legado de Miranda, por evitar la dependencia colonial, más, si es en perjuicio de los habitantes y riquezas de la Nación. Su lucha no fue improductiva, por el contrario, representa ejemplo como legado para la descolonización que amerita el país en la actualidad, lo que permite la iniciativa de profundizar en su ideología, en todos los espacios, en específico el educativo.

Considerando, además, que a través de la educación y la cultura es posible consolidar el “bienestar” social, es pensar en ir más allá de lo material, más allá del capitalismo, que, impulsando políticas educativas, dirigidas a la ciudadanía, no quedándose solamente en las instituciones educativas, se puede difundir el ideario de Francisco de Miranda, que fue silenciado e ignorado como héroe, y que su gesta emancipatoria y liberadora alcanza vigencia hasta nuestros días. En tal sentido, es pertinente citar el siguiente pensamiento: “Lograr el bienestar social de la patria es la cúspide de la felicidad humana”. En otras palabras, se interpreta la filosofía humanista, además, del amor a la patria que divulgaba el independentista.

Rodríguez y sus ideas descolonizadoras

*Las luces adquiridas sobre arte de vivir,
deja entrever que las sociedades
pueden existir sin reyes ni congreso*

Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, filósofo venezolano se caracterizó, desde sus ideas descolonizadoras, por el eminente rechazo a todo tipo de dominación monárquica, además, del rechazo de la dominación al pueblo por su ignorancia, de allí, que su participación histórica está centrada en lo cultural y social. En tal sentido, Simón Rodríguez, se convierte en crítico de la cultura colonialista, por tanto, su aportación a la guerra por la independencia, es de carácter emancipador, revolucionario con significado democrático. Asimismo,

enfatisa su lucha hacia la transformación social y la liberación del ser humano a través de la educación.

Simón Rodríguez, también llamado “Sócrates de América” que, con sus pensamientos a favor del excluido, del pobre, de la necesidad de formación para todos por igual, evidencia su interés en favorecer siempre al más desatendido, en tal sentido, demuestra la connotación de pensador humanista. De allí, la pertinencia de citar: “Asuma el gobierno, las funciones de padre común en la educación, generalice la instrucción i el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero”. (Rodríguez,1990:206). Lo citado, invita a asumir la perspectiva epistemológica centradas en el ser humano, que conlleven a la transformación de la sociedad, en consecuencia, avanzar en la consolidación de la Revolución Bolivariana.

Es importante señalar la influencia nefasta que ha traído consigo el colonialismo contemporáneo impuesto en el país por el imperio norteamericano; de allí, la relevancia, de volver al ideario de hombres como, Rodríguez, Bolívar y Miranda, por la sensibilidad humanista, independentista y revolucionaria que les caracterizó. Ya Rodríguez nos advertía en sus escritos el dominio que ejercen las potencias en el pensamiento de sus hombres y mujeres, es por ello que escribió: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar...en América”. (Rodríguez. ob cit:133). En otras palabras, se hace urgente descolonizar el pensamiento de los venezolanos, de emancipar la sociedad toda.

Lo anterior permite reflexionar, sobre cómo descolonizar la sociedad del país, qué debe hacer el Estado Venezolano al respecto, en tanto, revisando el ideario de Rodríguez, presenta lo siguiente “Hay que formar nuevas costumbres i gobernarse con ellas. Nada importa tanto como tener pueblo, formarlo debe ser la única preocupación de los que se apersonan por la causa social”. (Rodríguez, ob cit:14). Interpretar estas palabras, indican repensar la formación a los ciudadanos a través de la educación formal e informal, con fundamento en la epistemología descolonizadora de Miranda, Rodríguez y Bolívar. Asimismo, partir de lo nuestro, para resolver lo nuestro, en tanto, no tener la necesidad de copiar otros modelos pedagógicos.

Por su parte, Calzadilla y Carles (2007), llamaron a Simón Rodríguez como el “Maestro de la Republica” (p.38), dado que en sus escritos abordaba el tema de la Educación Republicana; muestra de ello es “En las Repúblicas, la escuela debe ser política también; pero sin pretextos ni disfraces. En la sana política no entran mañas, tretas ni ardidés. La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad”. (Rodríguez.1990:287-288).

Así, como este pensamiento, muchos otros, están referidos a la formación de los ciudadanos de la República y es que también el tema de ciudadanía es reiterativo es sus discursos escritos, razón que hace comprender más, el humanismo, lo político y lo social, aspectos inmersos en lo educativo para la liberación.

Además, de lo humano y sociopolítico en las ideas transformadoras de Rodríguez, también se suma lo científico, este último contenido, de gran relevancia en la formación educativa de los pueblos de Nuestra América, hace pensar en la necesidad urgente de descolonizar la educación en conjunto con la ciencia, claro está, que a través de la epistemología descolonial. De la misma manera, Arreaza, en Calzadilla y Carles (ob.cit), agrega que "...solo seremos verdaderamente libres, independientes y soberanos, cuando podamos manejar y generar conocimiento propio, ideas, innovaciones y practicas originarias..." (p.10), lo que quiere decir, que partamos de lo propio, para crear lo propio y así, resolver lo propio para el logro de independencia.

Por lo anterior, se considera de aporte a la epistemología descolonizara, el presente pensamiento de Rodríguez, "Instrucción Social para hacer una nación prudente: Corporal para hacerla fuerte: Técnica para hacerla experta: y Científica para hacerla pensadora. (Rodríguez.1990:200) Además, agrega, "Pensando, Hablando y Calculando, se adquieren TODOS los conocimientos"" (Rodríguez ob.cit:236)... El conocimiento que se construya en las instituciones educativas venezolanas debe responder a procesos epistémicos y normas sociales de la nación para que, posteriormente en su puesta en práctica, dar respuesta a las necesidades endógenas, igualmente, el conocimiento pueda transfigurar la vida, que ha sido influenciada durante 500 años por la racionalidad moderna.

Lo político, social, económico, cultural, epistemológico, no pueden estar supeditado nunca más a las posturas eurocéntricas o norteamericanas, si atendemos los legados de independencia de nuestros héroes, es tarea de todos y todas, descolonizar los espacios donde se hace vida activa. Cabe destacar que, en el siglo XXI, sigue reinante el pensamiento antiimperialista de Rodríguez, en tanto, se estima que faltan cosas por hacer. En esas cosas por hacer, debe incluirse en los pensum para formadores, la enseñanza de lo nuestro, la identidad y valoración por lo originario, de igual manera, la independencia del conocimiento universalizado, en conclusión, cambiar de paradigma. (Rodríguez.1988:16), enfatiza:

La Instrucción Pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: ¡El interés general está clamando por una REFORMA", y... la América!!Esta llamada por las circunstancias, a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá...No

importa: Los acontecimientos irán probando que es verdad Muy obvia: La América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL.

Bolívar y sus ideas descolonizadoras

Como amo la libertad tengo sentimientos nobles y liberales, y si suelo ser severo, es solamente con aquellos que pretenden destruirnos

Abordar el ideario de Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios y Blanco es considerar sus pensamientos, conocimientos, acciones, como epistemología de referencia para continuar construyendo la Patria soñada por él; son innegable los avances alcanzados en las últimas dos décadas, pero también es cierto, la agresión internacional y la campaña mediática internacional a que ha sido sometido el pueblo de Venezuela. Se estima, que a través de la Revolución que, se fundamenta en los principios Bolivarianos, se ha logrado trastocar la hegemonía imperialista, es decir, la colonización contemporánea. En consecuencia, la lucha emancipadora se debe continuar con el concurso de los hijos e hijas de Miranda, Rodríguez y Bolívar, hasta consolidar, la paz, la ética, la moral, la esperanza, en tal sentido, ser la gente virtuosa de la República.

La idea de este escrito no es resaltar las facetas del Libertador, es extrapolar a los tiempos actuales, su enseñanza, el ejemplo de ciudadano luchador, estudioso, justo, ideólogo, combativo, heroico, socialista, de postura extraordinariamente revolucionaria, que compromete como patriota estar a la vanguardia y al servicio de la lucha liberadora, dado a la opresión impuesta desde otras latitudes ajenas a nuestras realidades, pero sí interesadas en dominar los aspectos económicos, sociales y políticos de país. Vale señalar que, si Bolívar logró profundas transformaciones durante su trayectoria militar y política, ¿Por qué no, consultar su legado y traerlo de vuelta como epistemología descolonizadora?

Por otra parte (Campos.1984:10), señala lo siguiente: "...con Bolívar la América Independiente vibra al ritmo del mundo contemporáneo y se convierte en uno de los protagonistas de la historia universal". La acción de Bolívar, descrita por el citado autor, pone de manifiesto la grandeza de un hombre dotado de inteligencia pero que, además cultivó la sabiduría para la Libertad de América; en él, se conjugan virtudes tanto de Francisco de Miranda como de Simón Rodríguez. Aun cuando el Libertador, tuvo una destacada misión de vida en la historia venezolana

y americana, también es verdad, que los protagonistas de las colonizaciones española y norteamericanas han tratado de silenciar la obra de este luchador revolucionario, no obstante, en las últimas dos décadas se ha redimido la obra del Libertador como héroe y prócer de la independencia. De allí, la relevancia de traer al presente sus ideas para el fortalecimiento de una epistemología descolonizadora, así alcanzar otra independencia.

A través de la historia, han sido transcendentales las ideas de Simón Bolívar; como gobernante se esmeró en la Educación por considerarla un instrumento de fortalecimiento para la democracia, la libertad, la moral, también para la prosperidad y ejercer derechos políticos, y es de considerar hoy día, que es una herramienta para descolonizar la sociedad. En palabras de él, (Discurso de Angostura.1969), señaló “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república, moral y luces son nuestras primeras necesidades”, de allí que se interpreta, que el pueblo, debía estar formado en la instrucción popular, para el logro de la independencia, pero formados tanto en conocimiento como en moral para consolidar el bienestar de la república.

Otras palabras de Bolívar en el discurso (ob cit), interesantes para la descolonización de la República Bolivariana de Venezuela, son las siguientes:

Tengamos presentes que nuestro pueblo no es el Europeo, ni el Americano del Norte; que más bien es un compuesto de África y de América, que una emanación de la Europa; que hasta la España misma, deja de ser Europea por su sangre Africana, por sus instituciones, por su carácter. Es imposible asignar con propiedad, a que familia humana pertenecemos.

Lo anterior distingue el talento y la profundidad de pensamiento del Padre de la Patria, razones que inspiran para la cristalización de una epistemología descolonizadora desde su filosofía de militar, político, estadista y por su gran amor a la patria. Se puede señalar, que este extraordinario independentista fue el primer defensor de sus propias ideas, de igual forma, fue crítico consigo mismo. De allí, que subraya “Un Gobierno Republicano ha sido, es, y debe ser el de Venezuela; sus bases deben ser la soberanía del Pueblo, la división de los Poderes, la Libertad civil, la proscripción de la Esclavitud, la abolición de la Monarquía y de los privilegios” (ob. cit) ya esta postura de Bolívar, lo hace

innovador, así como también, disciplinado. Entonces, es propicia la ocasión actual del país, para enrumbar la sociedad civil y militar, con fundamento en la epistemología emergente del ideario Bolivariano, Robinsoniano y Mirandino, hacia una nueva independencia.

Reflexiones finales

Miranda, Rodríguez y Bolívar, coincidentes en sus ideas anticolonialistas, antiimperialistas, antimonárquicos, de espíritu revolucionario y humanistas, comprometidos con el bienestar de la Patria.

El país en la actualidad, enfrenta una cruenta guerra de cuarta generación, según la apreciación de filósofos e internacionalistas, en contra del pueblo que aun lucha por una autentica liberación, del llamado neocolonialismo.

El Generalísimo Miranda, considerado Precursor de la Emancipación Americana, contra el imperio español, nos deja su legado de lucha, frente a los poderes agresores y colonizadores imperialistas.

Simón Rodríguez, filósofo venezolano se caracterizó, desde sus ideas descolonizadoras, por el eminente rechazo a todo tipo de dominación monárquica, además, del rechazo de la dominación al pueblo por su ignorancia.

Abordar el ideario de Simón Bolívar Palacios y Blanco, es considerar sus pensamientos, conocimientos, acciones, como epistemología de referencia para continuar construyendo la Patria soñada por él.

Simón Bolívar, como gobernante se esmeró en la Educación por considerarla un instrumento de fortalecimiento para la democracia, la libertad, la moral, también para la prosperidad y ejercer derechos políticos, y es de considerar, además hoy día, que es una herramienta para descolonizar la sociedad.

Es propicia la ocasión actual del país, para enrumbar la sociedad civil y militar, con fundamento en la epistemología emergente del ideario Bolivariano, Robinsoniano y Mirandino, hacia una nueva independencia.

En conclusión, lo epistemológico, no puede estar supeditado nunca más, a las posturas eurocéntricas o norteamericanas, si atendemos los legados de independencia de nuestros héroes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, S. (1969). **Discurso de Angostura**. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación

Brito, F. (1996). **História Económica y Social de Venezuela**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Campos, G. (1984). **BOLIVAR**. Barcelona. Salvat Editores.

Calzadilla, J. Carles, C. (2007). **Robinson Freire: Hacia la educación popular**. Caracas: Fundayacucho.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial N° 36.850, Diciembre 30, 1999.

De Sousa Santos, B. (2011). **Una Epistemología del Sur. La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social**. CLASCO y Siglo XXI

Gómez, A. (2005). **Francisco de Miranda Peregrino de la Libertad**. Caracas: Alcaldía de Caracas.

Rodríguez, S. (1990). **Sociedades Americanas en 1828**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez, S. (1988) **obras completas. TOMO I**. Caracas: Ediciones del Congreso de la Republica.

Rodríguez, S. (1988) **obras completas. TOMO II**. Caracas: Ediciones del Congreso de la Republica.

Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano

(Normal school: myth or reality in the formation of the venezuelan rural teacher)

Mayela Josefina Linárez Moreno¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

La formación del maestro rural desde las políticas implementadas por el Estado venezolano tiene como propósito reflexionar en torno a las escuelas normales, como instituciones que en el otrora preparaba a los maestros para asumir el compromiso de trabajar en las escuelas rurales. Se asume, la formación docente pensada en el marco del desarrollo endógeno y soberano de Venezuela, visto como una posibilidad para el futuro, desde la teoría de las emergencias como aporte teórico para la educación rural, desde la perspectiva del desarrollo de la agricultura sustentable y desarrollo rural sostenible. Se inserta en la línea de investigación filosofía y educación. Se realizó una revisión documental de la literatura, no se trata de un proceso acabado, lineal, con visos de modernidad. Es una construcción social para el debate, de nuevas políticas educativas desde las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural.

Palabras clave: escuela normal, formación, maestro rural.

¹ **Mayela Josefina Linárez Moreno:** Licenciada en Educación Integral Mención Lengua Universidad Nacional Abierta, Especialista Docencia Educación Básica Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Doctora en Innovaciones Educativas Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional. Docente Contratada UNEFA.

ABSTRACT

The training of rural teachers from the policies implemented by the Venezuelan State has the purpose of reflecting on the normal schools, as institutions that in the past prepared the teachers to assume the commitment working at rural schools. The teacher education is assumed, thinking on the framework of the endogenous and sovereign of Venezuela development, seen as a possibility for the future, from the theory of emergencies as a theoretical contribution to rural education, from the perspective of the development of sustainable agriculture and sustainable rural development. It is inserted in the philosophy and education research line. A documentary review of the literature was carried out, it is not a finished process, linear, with a hint of modernity. It is a social construction for the debate, of new educational policies from the voices of Venezuelan thinkers like Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa and Latin Americans like Paulo Freire, José Martí among others, it would be a way to develop what is ours, and thus avoid the production of coverup by production of new knowledge aimed to the training of the rural teacher.

Key words: normal school, training, rural teacher.

INTRODUCCIÓN

En el artículo se expone la formación del maestro rural venezolano. Se hace énfasis en las políticas educativas implementadas por el Estado, mediante las escuelas normales, instituciones que tuvieron su inicio en Venezuela en el año de 1940, con la finalidad de preparar al maestro para su incorporación en la escuela rural. En la actualidad hay ausencia de instituciones formadoras del maestro rural. Así, asumir un modelo formativo pertinente para la modalidad de educación rural, es una tarea pendiente por realizar.

Existe la necesidad de replantear las políticas educativas en educación rural. Por lo tanto, el artículo tiene como propósito reflexionar acerca de la filosofía de la escuela normal, para dar respuesta a la interrogante ¿mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano? como una manera de visionar una nueva política en las universidades para la formación del maestro rural. Así, se desarrolla: Formación del Maestro Venezolano para su incorporación a la Educación Rural, Políticas de formación del maestro rural venezolano y Escuelas Normales para la formación del maestro rural venezolano.

Asimismo, invita a partir de la filosofía de la liberación y teoría de las emergencias a la recuperación de lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste. Partiendo de las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, lo que conforma una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis socioeconómica en el país y desafíos del siglo XXI.

Formación del Maestro Venezolano para su incorporación a la Educación Rural

La Educación Rural venezolana se inicia el 27 de diciembre de 1932, durante la gestión del Ministro de educación Rafael González. Así, surgió la necesidad de formar el personal que se requería para trabajar la docencia rural. Entonces esta situación generó la necesidad de enviar profesionales de la docencia a países como México y Cuba para capacitarse e intercambiar experiencias.

Es en 1940 cuando se define oficialmente la educación rural como área específica de la docencia, con programas diferenciados y un modelo para la organización escolar de los sectores rurales, se crean las Escuelas Normales. Para la época la educación giraba en torno a los planteles urbanos, con lo cual se muestra que el sistema educativo si no tenía un carácter elitista era al menos excluyente (Padrón, 2010:39).

Ante la realidad educativa el Ministro de Educación Rómulo Gallego, se propuso un plan de educación rural. En lo relacionado con la reorganización de las escuelas normales, la formación del recurso humano, tuvo como propósito preparar maestros, que fuesen aptos para ejercer el cargo. Además, en términos de Padrón (ob.cit) en la selección del personal docente se planteó el objetivo de la eficiencia docente. Para ser maestro de escuela rural era necesario tener un alto espíritu de vocación de servicio y trabajo.

Tomando en cuenta que la distribución espacial de la población venezolana para la época, seguía siendo básicamente rural y su atención era casi nula, entonces, se crean los Núcleos Rurales con la finalidad que el sector educativo contribuyera a la consolidación de la Reforma Agraria (Padrón, ob.cit). Asimismo, los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas unitarias fueron objeto de adiestramiento en planes, programas y métodos de enseñanzas aplicables al ambiente rural.

Posteriormente, se presentó una serie de proposiciones para modernizar el sistema educativo venezolano, se dio el proceso de reforma educativa. Se inició la experiencia de los Núcleos Escolares Rurales de Desarrollo Integral (NERDI), los cuales agruparon escuelas rurales, escuelas granjas, escuelas básicas, escuelas graduadas y escuelas pre-vocacionales.

Luego, se consolidó el nivel educativo de educación básica en todo el país, mediante la elaboración y divulgación de los instrumentos pertinentes, como los programas de estudio y manuales del docente para el sector rural, indígena y de fronteras. Además, se puso en marcha una reforma educativa, era un nuevo diseño curricular para la dignificación del ser, con la inclusión de ejes transversales pertinentes con la parte estatal; este diseño dejaba una parte de contenidos (20 %) a la propuesta por regiones.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, con esta nueva reforma los contenidos referidos al contexto rural fueron reducidos a un 20%, lo que significa desde mi opinión la invisibilización de la educación rural en un 80 %, lo que pudiera traer como consecuencia el desconocimiento de lo rural y con ello la desaparición del maestro rural venezolano. Entonces, me pregunto: ¿La invisibilización de la educación rural, será una casualidad? Diría Simón Rodríguez “el más poderoso será, contra la nueva escuela. Si usted no opone contrafuerza lo vencen” (Biblioteca Básica de autores 2004:227).

Posteriormente, se visualizó una Nueva Escuela Venezolana como un Espacio del quehacer comunitario. Espacio para la formación integral. Espacio para la producción. Espacio para la creación. Espacio de salud y vida. Espacio para las innovaciones pedagógicas. Espacio para la comunidad alternativa. Espacio para la creatividad. Espacio para las T. I. C. (Tecnologías de Información y Comunicación) Espacio para los Consejos Comunitarios. Espacio para la paz. Espacio para la Convivencia e Interculturalidad.

Esta institución se denominó escuela bolivariana y surgió para minimizar el impacto de las variables sociales y familiares que influyen en la deserción, la repetición y la baja prosecución de la Educación Básica, tuvo como finalidad acabar con la exclusión y ampliar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, son escuelas con una nueva filosofía para la formación del nuevo republicano, que aun mantienen el 20% del contenido para la educación rural.

De lo anterior, surge una nueva pregunta: ¿Con la nueva escuela bolivariana que mantiene contenidos del contexto rural en un 20%, desapareció la escuela rural venezolana? Esta situación debería hacernos reflexionar en torno a la realidad que se vive en cada una de las escuelas rurales. Actualmente la Educación Rural se concibe, como una variante educativa para la atención, lo

cual requiere de adaptaciones curriculares para la formación de los ciudadanos y ciudadanas en sus contextos geográficos.

Asimismo, la educación rural se orienta por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la nación. También, partiendo de la realidad geopolítica el Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad.

Por otra parte, los fines de la educación venezolana reflejan determinadas filosofías educativas que a su vez responden a momentos históricos y políticos de la vida del país. Así, el Programa de gobierno expuesto a la nación el 21 de febrero de 1936 fue un diseño de políticas públicas en el ámbito social, económico, político. Así, se concibió la educación como elemento sustantivo del proyecto.

La llegada del siglo XXI, signado de grandes cambios en distintos ámbitos, significa que debe plantearse una nueva mirada de la Educación Rural, cónsona con las necesidades de lo real social. Así, es necesario impregnar de un nuevo sentido a la educación. Este mundo rural, constituye un nuevo escenario que se presenta en la actualidad, el cual es, diverso, plural y con una necesidad de participación e interacción más activas.

Al pensar en perspectivas para la Educación Rural en este momento histórico que estamos viviendo, en la interpretación de Linárez (2017), surge la necesidad de:

Una educación rural con contenidos pertinentes y contextualizados a la realidad, de manera que éstos sean útiles para la solución de sus problemas cotidianos. Asimismo, adecuar el material educativo y los programas de estudio en función de las características locales. Diseñar y aplicar un currículo específico para la educación rural. Además de un docente con la formación didáctica necesaria para su incorporación a ésta. Facilitar la formación de los actores educativos como agentes de transformación rural, el cual permita su desarrollo mediante el diseño, aplicación y evaluación de proyectos socios productivos y finalmente, promover el bien estar de las comunidades rurales mediante el desarrollo de la agricultura sustentable y el desarrollo rural sostenible.

Por lo tanto, para la transformación de esta realidad social, se requiere de un maestro rural con formación pertinente, capaz de cambiar e innovar la

praxis desde su quehacer educativo, cónsono con las exigencias que demanda el medio rural. El docente debe estar preparado especialmente para la educación rural. Entre los requerimientos para ejercer, Cituk, (s/f), señala la necesidad de proporcionarles una preparación más consistente relacionada con el quehacer cotidiano. Además, el maestro rural es el eje alrededor del cual gira la transformación socio-económica y cultural de una comunidad; se considera al maestro como promotor social por excelencia.

Señala Bustos (2007), la necesidad de comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva (p.6). Así, emerge la siguiente pregunta: ¿existe formación del maestro rural en Venezuela? Por consiguiente, es necesario revisar y analizar las políticas de formación del maestro rural, con la finalidad de visionar nuevas posibilidades acordes a la realidad que vive el país.

Políticas de formación del maestro rural venezolano

En lo que respecta a la formación del maestro rural venezolano ha existido una serie de políticas que de alguna u otra manera han ido matizando el devenir de la educación rural con las particularidades de cada época. En términos de Brumat (2011), la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada (p.5). Es decir, que la educación rural, no ha sido tomada en cuenta como modalidad educativa para su inclusión en las políticas de formación.

En este sentido, partiendo del sentir y pensar de los maestros rurales en diversas investigaciones manifiestan que en su formación docente inicial no tuvieron alguna materia que los acercara a la realidad de las escuelas rurales. En la formación no hay una orientación específica de lo que es la escuela rural. En otras palabras, en esta modalidad educativa la formación docente ha sido insuficiente. Entonces, ¿Por qué en la formación docente, la educación rural no ha sido incluida en los pensum de estudio?,

En este orden de ideas, en palabras de (Brumat, ob.cit) señala:

Que los docentes han recibido una formación inicial y permanente deficiente para trabajar en escuelas rurales no parece ninguna novedad. Es difícil encontrar un texto que no se dirija a las facultades y escuelas universitarias como culpables del desencuentro entre formación y realidad profesional. No es casual que se inste a las administraciones educativas a que atiendan de manera adecuada a los maestros y las maestras, insistiendo en la formación para prestar el servicio educativo en el sector rural (p.5).

Es decir, que los docentes no reciben en su formación una preparación universitaria que les permita incorporarse a la escuela rural con todas las competencias que se requieren para desempeñarse como maestros rurales. Por otra parte, la formación en universidades también se convierte en un problema para el futuro maestro del medio rural, ya que está orientada principalmente para zonas urbanas y suburbanas. Este fenómeno, trae como consecuencias una disfunción notable en el desarrollo profesional del docente, el poner en práctica modelos didácticos descontextualizados, esto supone un fracaso profetizado cuando los futuros docentes comienzan a desvincularse de la institución universitaria y se adentran en la realidad escolar (Bustos, 2013:2).

Siguiendo el transitar histórico de la formación docente en Venezuela, ésta “fue una necesidad nacional desde el siglo XIX y los primeros años del siglo XX. La historia republicana del país estuvo signada por períodos de profunda inestabilidad” (Izarra, 2012). En tal sentido, para esta época en el área de la educación, existían múltiples limitantes, entre ellas la falta de maestros preparados para asumir la difícil tarea de educar y la ausencia de instituciones formadoras de docentes.

Además, partiendo de lo señalado por Izarra (ob.cit), “la promulgación del Decreto de Instrucción Pública obligó al Estado a crear escuelas para formar docentes. La solución más expedita para hacerlo fue la fundación de Escuelas Normales”. Convirtiéndose en una política educativa que se asumió para la formación de los maestros. Entonces, es necesario interrogar al pensamiento, ¿Serán las Escuelas Normales un mito o una realidad como política de formación docente?

No, obstante en 1980, durante la presidencia de Luis Herrera Campins, fue aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación y junto con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de las escuelas normales. ¿Será una casualidad que las escuelas normales hayan desaparecido como política de formación docente?

Asumir un modelo formativo acorde a la educación rural es en la actualidad una tarea pendiente por realizar, además de la necesidad de incluirla en las políticas educativas. Así, se plantea la formación docente desde lo establecido en el artículo 37 de la ley orgánica de educación, LOE (2009), como “función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente... en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo... en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país”.

Escuelas Normales para la formación del maestro rural venezolano

En Venezuela, las escuelas Normales nacieron en el siglo XIX como parte de una iniciativa modernizadora. El fundamento filosófico respondió a un modelo sociopolítico de modernización. Así, se crearon las Escuelas Normales “Yocoina” en el Estado Bolívar, “Gervasio Rubio” en el Táchira, y la escuela Normal Rural Interamericana (ENRI), también en Rubio y hoy transformada en Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL).

En las ideas de Peñalver (2007), acerca de las Escuelas Normales, considera que el impulso decisivo vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional. La Escuela Normal se convirtió en aquella época en el símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo, con el apoyo de intelectuales y científicos.

En América, países como Argentina, Colombia, México y Venezuela, entre otros, han definido en distintos momentos, la formación docente por la vía de las escuelas normales (Peñalver, ob.cit). Desde el punto de vista histórico, la formación docente pudiera afirmarse, estuvo representada por las escuelas normales, concebidas y desplegadas desde la concepción del Estado Docente, que se trazaba como meta la creación de un sistema educativo, el cual tendría como principal objetivo, dar sus mejores esfuerzos para construir una nación en condiciones emergentes.

Así, el Estado a través de las Escuelas Normales como instituciones para la formación, tenía por finalidad la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requiere la naciente Nación. Por lo tanto, las personas idóneas para impulsar la tarea y el compromiso serían los maestros y las maestras normalistas. Así, el acto propiamente formativo provino de parte del Estado francés; es decir, de allí surgió la idea de “preparar” a quienes se encargarían de tal responsabilidad.

Señala Peñalver (2005), que esta idea se concretó institucionalmente en la Escuela Normal, fundada el 30 de octubre de 1794. Del 21 de enero al 19 de mayo de 1795, con un curso de apenas cuatro meses ofrecidos por Joseph Lakanal en los espacios del Anfiteatro del Museo de Historia Nacional, Así se da inicio a la Escuela Normal, tomando en consideración, lo que en este contexto *normal* significa. En su origen latino, la voz *norma* refiere una especie de escuadra utilizada para arreglar y ajustar maderas, piedras y otras cosas. También identifica toda regla a seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas y actividades; así una escuela denominada *normal*, sería donde, por su misma naturaleza, se enseñe y se practique como ajustar ciertas normas establecidas

de antemano, sean estas de conocimiento, socio conductuales, éticas, políticas, culturales o de pensamiento. Por tanto, las escuelas normales son el lugar en el que se *norma* la enseñanza.

Venezuela era un país rural, de ahí la importancia de crear instituciones cuya misión sería la formación de educadores para este medio. Para el año 1935 el país carecía casi absolutamente, de maestros, por lo cual el gobierno de López Contreras encaró la necesidad de establecer una escuela normal rural. La concreción de éstas fue un hito y las expectativas que se generaron tuvieron trascendencia nacional. Eran centros de formación para las funciones docentes en las escuelas del campo.

En un escenario de formación docente, en procura del fomento del desarrollo del país en una época donde el ámbito rural era predominante. Explica Peñalver (2007), que entre las capacidades que deberían exhibir los maestros rurales era que éstos, debían saber agricultura práctica; levantar un censo completo del lugar y visitar uno por uno los grandes y pequeños agricultores. Organizar conferencias agrícolas y exhibiciones anuales Entre sus objetivos pedagógicos estaba el fomentar una buena alimentación y la higiene personal.

El 14 de agosto de 1938, se funda la Escuela Normal Rural El Mácaro, ubicada en una zona rural, un espacio para el cultivo y la cría, ambiente agrario que caracterizaba los alrededores de la ciudad de Maracay para esa época. Orientada a formar maestros para el sector rural y así funcionó hasta 1953 cuando fue convertida en Escuela Granja. En el 58 pasó a ser Centro de Capacitación Docente de Educación Rural, volviendo a sus responsabilidades originales con el campo venezolano hasta que el 30 de septiembre de 1990 es declarado Instituto Pedagógico Rural.

Por otra parte, la Unión Panamericana, luego Organización de Estado Americanos (OEA), aprobó, en 1950, la creación en Venezuela, de la Escuela Normal Rural Interamericana, siendo una realidad en el año de 1953; al año siguiente inicia actividades académicas, con el desarrollo del programa de formación docente para educación rural. Esta escuela fue transformada en el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), con el propósito de ejecutar un proceso de formación de docentes rurales en el ámbito internacional. Finalmente, en 1990, los Institutos Pedagógicos Rurales El Mácaro y Gervasio Rubio, son incorporados a la Universidad Pedagógica.

Por otro lado, la trayectoria de las Escuelas Normales Rurales en términos de Rodríguez (2010) incorpora el elemento historicidad como clave en el entramado cultural de escuela, la institución es histórica por cuanto asume su trayectoria y se ve a sí misma como parte de un devenir. Entonces ¿Cómo pen-

sar la formación del maestro rural desde américa latina, específicamente para la realidad social de Venezuela?

En tal sentido, en las escuelas normales el pensamiento filosófico para la formación docente surgió en la época de la modernidad; actualmente surge la emergencia de una nueva mirada para dar cuenta de nuevas categorías (Lanz, 2006:208), de allí la necesidad en palabras de Bautista (2014), de recuperación de la memoria “volver a pensar los problemas que estábamos pensando de otro modo”, es decir, pensar en una nueva institución formadora de docentes partiendo de una nueva conciencia, desde nuestra realidad sentida y vivida por los actores educativos.

Partir de nuevos conceptos y categorías con teorías propias que emergieron de las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural. En palabras de Dussel (2006) emergería una nueva teoría “transmoderna”, con fundamento en la filosofía de la liberación.

Buscar respuestas a las interrogantes planteadas en el desarrollo del discurso, implica trasladarnos al pensamiento de De Sousa Santos (2009) para un pensamiento descolonizador desde lo que él denomina “una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”; es necesario recuperar lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste.

Por consiguiente, la escuela normal fue una realidad para formación docente, en el momento histórico de una Venezuela rural, hoy, las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos y latinoamericanos y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, conforman una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis económica en el país. Así, se apuesta por un futuro mejor desde las teorías de las emergencias.

EPÍLOGO

En los inicios de la educación rural en Venezuela, hubo la necesidad de enviar profesionales de la docencia a países como México y Cuba para capacitarse e intercambiar experiencias. Posteriormente en el año 1940 se crean las escuelas normales, las cuales tuvieron como propósito preparar los maestros,

que éstos fuesen aptos para ejercer el cargo. Para ser maestro de escuela rural era necesario tener un alto espíritu de vocación de servicio y trabajo.

Asimismo, a partir de la creación de los Núcleos Escolares Rurales, los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas unitarias fueron objeto de adiestramiento en planes, programas y métodos de enseñanzas aplicables al ambiente rural. Con la consolidación de la Educación Básica, hubo la dotación de programas de estudio y manuales del docente para el sector rural, indígena y de fronteras.

En la formación del maestro rural venezolano ha existido una serie de políticas que de alguna u otra manera han ido matizando el devenir de la educación rural con las particularidades de cada época. Ésta se inició en 1940, con la fundación de las escuelas normales, en su época estas instituciones eran símbolo de ilustración y progreso. Su principal objetivo era, dar sus mejores esfuerzos para construir una nación en condiciones emergentes.

Asimismo, las escuelas normales, eran centros de formación para las funciones docentes en las escuelas del campo. Era un escenario de formación docente, en procura del fomento del desarrollo del país en una época donde el ámbito rural era predominante. Tenía por finalidad la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requería la naciente Nación. Así, los egresados de estas instituciones formadoras del docente rural, estaban preparados para la enseñanza de la agricultura práctica, para la cría de animales, organizar conferencias agrícolas, fomentar una buena alimentación, entre otras. Las instituciones permitían la práctica, pues tenían un espacio para el cultivo y la cría. No obstante, en 1980 con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de éstas.

Las consideraciones anteriores, permiten dar respuesta a la interrogante ¿Serán las Escuelas Normales un mito o una realidad en la formación del maestro rural venezolano? Desde mi perspectiva, estas instituciones no son un mito en la formación del maestro rural venezolano. Fueron una realidad, en ella se preparó al docente para realizar su trabajo en el sector rural. Por lo tanto, su filosofía se puede utilizar e innovar transformándola en una nueva política en las universidades para la formación del maestro en educación rural.

En la revisión de la literatura respecto a esta categoría se encuentra que la educación rural, no ha sido tomada en cuenta como modalidad educativa para su inclusión en las políticas de formación en las universidades. Por tanto, avanzar desde una política que surgió en la modernidad, implica posicionarse de un nuevo pensamiento que permita partir de nuevos conceptos y categorías con teorías propias que emergen de las voces de pensadores venezolanos como Si-

món Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural.

Finalmente, la invitación es hacia la recuperación de lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste. Las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos y latinoamericanos y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, conforman una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis socioeconómica en el país. Así, se apuesta por un futuro mejor desde las teorías de las emergencias y filosofía de la liberación para responder a los desafíos que presenta el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, J. (2014). **¿Qué significa pensar desde américa latina?** Madrid; Ediciones Akal, S.A.
- Biblioteca Básica de autores. (2004). **Simón Rodríguez. Inventamos o erramos.** Caracas: Venezuela. Monte Ávila editores.
- Brumat, M. (2011). **“Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”**. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible: file:///C:/Users/usuario/Downloads/3939Brumat.pdf. [15/05/11]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Bustos, J. (2007). **“Enseñar en la escuela rural aprendiendo hacerlo.** Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Currículo y formación del profesorado*. [Revista en línea]. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>. [mar-3,07]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Bustos, J. (2013). **“El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado.** *Monografía*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R79/R79-3.pdf>. [feb-16, 13]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Cituk, D.(s/f). **La escuela rural mexicana: Antecedentes, presente y futuro. e-formadores.** [Revista en línea]. http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf. [jul,10]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- De Sousa Santos, B. (2009). **Una epistemología del sur.** La reinención del conocimiento y la emancipación social. Ciudad: CLASCO y siglo XXI.
- Dussel, E. (2006). **Filosofía de la cultura y la liberación.** Ciudad: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Izarra, D. (2012). **“Cambios en la identidad docente en Venezuela”**. *Acción Pedagógica*. [Revista en línea]. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36644/1/dossier04.pdf. [ene-dic,12]. Consulta: 2017, noviembre 16.

Lanz, R. (2006). **El discurso político de la posmodernidad**. Ciudad: Ediciones FACES/UCV.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial extraordinario N. 5929 de fecha 15 de agosto 2009.

Linárez, M. (2017). **Balance y perspectivas de la educación rural venezolana**. Conferencia. Maracay.

Padrón, M. (2010). **Evaluación de la educación Rural en los municipios Libertad e independencia del estado Táchira y Venezuela**. [Tesis doctoral en línea]. Disponible: www.tdx.cat/.../8938/TRABAJO_PAGINAS_PRELIMINARES_DOCTORADO.pdf? Consulta: 2017, noviembre 16.

Peñalver (2007). **“Hacia una historia de la formación docente”**. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. [Revista en línea]. Disponible: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc%20(1).pdf). Consulta: 2017, noviembre 29.

Peñalver (2005). **“La formación docente en Venezuela”** Estudio diagnóstico. *UNESCO*. [Revista en línea]. Disponible: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000036.pdf>. Consulta: 2017, noviembre 29.

Rodríguez, M. (2010). **“La escuela normal rural: J. GPE. Aguilera”**. Los dilemas del sujeto social maestro, ser profesor rural: entre la posición crítica y la cooptación hegemónica. *Psicología política*. [Revista en línea]. Disponible: http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota6.pdf. Consulta: 2017, noviembre 29.

Resiliencia en el contexto educativo

(Resilience in the educational context)

Nelson J. Mata Villegas¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

El propósito del artículo es una breve revisión teórica-conceptual de los distintos constructos de la Resiliencia en el contexto educativo. Con Edith Grotberg (2006) podría sostenerse que es "...la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas...". Se meditó la contrastación conceptual, observándose cómo cada autor o autora nos da una visión más completa de la Resiliencia, con un giro que va agregando aristas. El estudio es de tipo descriptivo, siendo el diseño documental, mediante el análisis reflexivo-crítico de la información bibliográfica revisada. Se concluye, que la Resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre la cuales resalta la educación, enfatizando las ventajas y, las potencialidades de las personas.

Palabras clave: Resiliencia, Educación, Proceso de Resiliencia y Estrategias Resilientes.

Abstract

The purpose of the article is a brief conceptual review of the constructs of Resilience in the educational context. With Edith Grotberg (2006) it could be argued that it is "... the capacity of the human being to face the adversities of life, learn from them, overcome them and even be transformed by them ...". The

¹ **Nelson Mata Villegas.** Cursante del Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América (UNESR). Doctor en Seguridad Social (UCV). Doctor en Ciencias de la Educación (USM). Magister Scientiarum en Seguridad Social (UCV). Licenciado en Administración de Recursos Humanos, egresado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Docente del Postgrado en Ciencias Administrativas y Seguridad Social de la Universidad Central de Venezuela.

conceptual contrast was considered, observing how each author gives us a more complete vision of Resilience, with a twist that adds edges. The study is descriptive, being the documentary design, through the reflexive-critical analysis of the bibliographic information reviewed. It is concluded, that Resilience modifies the conceptual frameworks, goals, strategies and evaluations of all social interventions, among which education stands out, emphasizing the advantages and potential of people.

Keywords: Resilience, Education, Resilience Process and Resilient Strategies.

Introducción

Reflexionar hoy sobre la Resiliencia, nos permite conceptualizarla y valorarla con una perspectiva renovadora, concibiéndola como la capacidad de la persona humana de sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo superándolos sino desarrollando al máximo su potencial, proceso realizable a través de la construcción de una *Pedagogía proactiva Resiliente*.

La resiliencia en esencia, es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. En la actualidad todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar Resiliencia.

La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: “courage”, para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. El término “resiliente” se ha adoptado en cierta forma en lugar de invulnerable, invencible y resistente. La acepción de “resiliente” reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso. El concepto de la resiliencia, se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología, y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar, el cual se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias.

Para la educación, el término implica lo mismo que en la física: una dinámica efectiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. Por eso, la resiliencia en educación está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que

se supera a pesar de la adversidad. En este orden y dirección, la resiliencia no debe pensarse como una capacidad estática, sino que consigue modificarse a lo largo del tiempo. Es la derivación de armonía entre elementos de riesgo, factores protectores y el temperamento del ser humano. Ergo, el ser humano puede “estar” más que “ser” resiliente. Reitero, el atributo principal de la resiliencia es su dinámica, así como el autoconcepto y puede medirse como el ajuste psico-social auténtico.

Las anteriores consideraciones, plantean nuevos requerimientos al campo de la educación, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano. En esencia, es mirar con nuevos ojos los procesos educativos, para la formación integral de las personas y la evidente necesidad de adoptar una visión diferente en los procesos de enseñanza-aprendizajes. Finalmente, en el contenido del artículo se presenta, en primera instancia, la etimología y definiciones de la resiliencia, así como su importancia debido a que marca un cambio epistemológico. En segunda instancia, se presenta los Factores y Procesos de Resiliencia; y por último, algunas estrategias para la promoción de la resiliencia.

Resiliencia. Un concepto con historia. Etimología y definiciones

El primer paso que daremos es saber de qué estamos hablando. Como en todas las ocasiones de comunicación, lo mejor para evitar confusiones es definir los términos que se utilizan. Especialmente en este caso, ya que no se trata de un concepto conocido por todos. Entonces, ¿qué es la resiliencia? Etimológicamente viene del latín *resiliens-lentis*, participio activo de *resiliere*: rechazar, que las ciencias sociales toman de la física.

Es un concepto que se plantea como un aporte al desarrollo de las personas. Para la física, describe la capacidad de ciertos materiales de recobrar su forma original luego de someterse a algún proceso de presión deformadora. La noción es internalizada en el área psico-social como la posibilidad de recuperación, fortalecimiento y superación de la adversidad. “Durante mucho tiempo se atribuyó esta característica poco común a una “constitución” especial. Ha sido recientemente cuando se ha tenido en cuenta la interacción entre el individuo y sus allegados, sus condiciones de vida; y por último, su ambiente vital...” (Manciaux, M. Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B., 2003:17).

Es una actitud fundamental ante la vida. Aparece en los caminos de la vida que nos sorprenden, a nuestro modo de ver, para el bienestar re-enfocado, puesto que se ha impuesto a nuestra aprehensión (cambio de posición ante el

riesgo, de nivel de formación y familiar), reconfigurando como tal a la persona y a nuestro espíritu como concienciación humana profunda. Se caracteriza por la emancipación, lo que a su vez lleva a nuevos compromisos y metamorfosis del dolor.

“Es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas, a veces, graves” (Giordano, Sulma, et al, 2007). Asimismo, podría sostenerse que es “...la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas...”. (Grotberg, E. 2006:18). En este orden, también se podría decir que la resiliencia “Es una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano en general, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos” (Suárez Ojeda 1995: 9).

Los autores más destacados del ámbito francófono sostienen que: “La resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves” (Manciaux, et al, 2003:22.)

Coincidiendo con el proyecto Resilient, s Nats, la resiliencia es la: “Capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de personas y/o grupos para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento y/o daño que amenazan su desarrollo” (Regional Training, Sao Paulo, Brasil, 1999: 21).

Así vemos, cómo cada cita nos da una visión más completa, con un giro que va agregando aristas. Desde que este concepto se instaló en los ambientes académicos y de investigación, muchas definiciones se han dado de Resiliencia. Los distintos planteos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Habilidad para surgir de la adversidad.
- Respuesta global y dinámica frente a la adversidad, que permite salir fortalecido.
- Resistencia al trauma, estrés o suceso grave, y evolución posterior aceptable, en una dinámica existencial.
- Interacción dinámica de factores de riesgo y de factores de protección o de Resiliencia.
- Conjunto dinámico de procesos sociales e intrapsíquicos dado por una relación recíproca entre el ambiente y el individuo, para lograr la adaptación de éste.

- Estrategia de vida.
- Cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver los problemas, y que puede activarse en cualquier momento por los mecanismos adecuados.
- Posibilidad de vivir sanamente en un ambiente insano.

Uno considera, que la resiliencia es un proceso dinámico que potencia el enfrentamiento, la adaptación efectiva y superación, en ambientes de adversidad. De esta construcción conceptual se puede desglosar tres factores claves de éxito: 1) Adversidad, 2) Adaptación efectiva y superación de la adversidad y; 3) Proceso dinámico.

Resumiendo: La resiliencia es una capacidad que resulta de un proceso dinámico e interactivo entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el ambiente contextual del momento. En consecuencia, es variable. Cambia según las circunstancias, la naturaleza de la adversidad, el ambiente contextual y la etapa de la vida; y además, nunca es absoluta, total ni lograda para siempre. A nuestro modo de ver, la Resiliencia no significa ni falta de riesgo ni protección total. Ergo, tampoco se adquiere de una vez y para siempre. Además, no es individualizada sino acompañada.

Los autores de habla francesa, introducen en el desarrollo del concepto de resiliencia la definición del verbo “resiliar” o *résilier*, con la ventaja de que, a la hora de dar a conocer una idea nueva, muchas veces es más fácil la comprensión a través de las acciones que de los sustantivos:

Resilier [*résilier*] es recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida; es decir, resitirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir [*résilier*] un contrato con la adversidad (Manciaux, M. Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B., 2003:50).

En cuanto al origen específico de la resiliencia, el primero que usó en sentido figurado el término, procedente de la física de los materiales, fue Bowlby. Este autor, insistiendo en el papel del apego en la génesis de la resiliencia la definió así: “Resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir” (Bowlby, 1992:20)

Confirmada por trabajadores de campo en circunstancias menos trágica, en “desgracias ordinarias”, la resiliencia ha suscitado el interés de investigadores, que, a su vez, han desmenuzado las observaciones de los prácticos. Y ha sido con este ir y venir incesante del concepto de unos a otros, como éste se ha enriquecido y tomado cuerpo, lo que ha dado origen a muchos más estudios monográficos y mejor documentados.

Sin embargo, nunca se insistirá lo bastante en la inestimable aportación del estudio longitudinal realizado por Werner, Emmy, et al, (1989), a quien se reconoce como la madre del concepto dentro de las ciencias humanas. Esta psicóloga norteamericana lo instaló luego de realizar un estudio en la isla de Kauai (archipiélago de Hawai), a 698 niños pobres, nacidos en 1955 en la isla prenombrada, quienes crecieron en situaciones adversas. La investigadora le hizo un seguimiento a la cohorte durante 30 años. Muchos de los niños no tenían familia, no iban a la escuela o vivían situaciones violentas. La tercera parte aprendió a leer y escribir, alcanzaron objetivos y formaron una familia.

Por cierto, este trabajo fue realizado en el marco de un estudio cuyo objeto no era la resiliencia. Esta observación, ha tenido un papel importantísimo en el surgimiento de la misma, no sólo como facticidad clínica sino también como objeto de la investigación. Es una serendipia, es un encuentro o hallazgo afortunado e inesperado, que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta.

Puerta de Klinkert, hace una reseña histórica de la evolución del concepto de resiliencia y sostiene “que sólo tardíamente en 1991, se realiza el primer seminario sobre el tema, organizado por la Fundación Bernard van Lee...” (Puerta de Klinkert, 2003:13).

¿Qué Cambia?

La importancia del concepto de resiliencia, está dada porque marca un cambio epistemológico. Algunos sostienen que produce un verdadero cambio de paradigma. La primera modificación, se hace notable en el ámbito de la salud (ver cuadro 1 más abajo), en el que, con la irrupción de la resiliencia, se visualizan dos modelos enfrentados, con núcleos conceptuales también opuestos y antagonicos: El modelo patogénico y el modelo salugénico. El modelo basado en el riesgo y la enfermedad (patogénico), pone énfasis en las necesidades, en las enfermedades y otras patologías sociales. De ahí, que en las políticas sociales y en la educación, también está presente este modelo cuando se diagnostican las dificultades, las patologías y las carencias y se vaticinan los fracasos, sin tomar en cuenta las posibilidades y las potencialidades por desarrollar.

Cuadro1. Modelos paradigmáticos en la salud

	Modelo Patogénico	Modelo Salugénico
También llamado...	De daño.	De desafío.
Pone el acento en...	Riesgo, necesidades, carencia, debilidades, disfunciones, problemas, deficiencias, limitaciones.	Prevención, potencialidades, fuerzas, recursos, habilidades, posibilidades, fortalezas.
Diagnóstico y pronóstico	Negativo, pesimista.	Positivo, esperanzador.
Factores	Patogénicos.	Salugénicos.
Conceptos	Vulnerabilidad-invulnerabilidad.	Resiliencia
Planes de...	Intervención en la patología ya dada.	Promoción de la salud, prevención.
Actitud hacia el sujeto	Determinista. Lo considera indefenso, sin capacidades ni competencias ni recursos. Hay que protegerlo con intervenciones.	Le reconoce capacidades para ayudarse a sí mismo con las fortalezas y oportunidades propias y de la realidad. Convierte a un adulto en tutor de Resiliencia.
Su objetivo es...	Estudiar la enfermedad y la patología.	Desarrollar capacidades y factores de protección.
Amplitud	Circunscripto a un área.	Interdisciplinario.

Nota: Elaboración propia con datos conceptuales de Puerta de Klinkert.

La postura determinista pronostica, etiqueta y muchas veces, separa a los individuos que presentan dificultades, con lo que da por seguro su fracaso en cualquier acción que emprenda en la vida. Verbigracia, la categorización de las políticas sociales: “Focalizadas” o “no focalizadas” de manera maniqueista; “Escuela de zona desfavorable” o “zona de alto riesgo”, escondidas en denominaciones como “ruralidad 1,2 ó 3”. Da como absoluto que la realidad es así, no hay lugar para un desafío ni una posibilidad de cambio.

Por lo tanto, tampoco vale la pena recrear las políticas sociales ni educar o trabajar para un futuro y bienestar mejor: “siempre será así” y “no hay nada que hacer” (frases hechas de fracaso determinista).

En cambio, el modelo de prevención y promoción (Salugénico), es más amplio y dinámico: intenta fortalecer a los individuos en riesgo maximizando sus capacidades y su potencial, y hacer de ellos “algo más que un objeto: un sujeto, dueño en parte de su destino, y pasar de ser víctima a ser el verdadero actor de su vida...” (Michaud, P. 2003., *El adolescente y el Médico: para una clínica de la Resiliencia*, en Manciaux et al:80-81.)

El desafío o el reto es ese: filtrar los factores estresantes, desagradables o nocivos; y a veces, convertirlos en factores de superación. No escondemos la dificultad con la que se trabaja. El futuro puede ser prometedor, ya que las personas tienen posibilidades de cambiar, de mejorar. Las políticas sociales y la tarea educativa tienen sentido y vigencia, hoy más que nunca.

La psicóloga Mansour, Sylvie, establece una relación muy enriquecedora entre la resiliencia y la felicidad. A esta última, la define como bienestar psicológico subjetivo; es decir, una sensación general de satisfacción, de efectos agradables. Este concepto está muy relacionado con la calidad de vida, tal como la siente el sujeto: “Es resiliente el sujeto que tras un acontecimiento (o una etapa) negativo de la vida, vuelve con gran rapidez a un nivel de bienestar psicológico subjetivo sensiblemente igual (o aún superior) al nivel anterior” (Mansour, S., *La Resiliencia de las adolescentes en Palestina*, en Manciaux et al, 2003:90).

¿Cómo serán las sensaciones de los protagonistas en esos dos modelos tan distintos?; ¿Cómo será la sensación de los docentes que se mueven en ellos?; ¿Cuánto tendrá que ver la mirada que se tiene con respecto a los hechos?; ¿Cuánto el modelo instalado y terminante con el que se la lea? y ¿Qué puede hacer un individuo solo frente a un sistema que así vea y mire? De acuerdo con la postura que empezamos a descubrir, bastante. Mucho para sí y bastante para los demás.

De acuerdo con la resiliencia, las intervenciones de los profesionales deben promover en el ser humano el desarrollo de la capacidad para enfrentar,

sobreponerse y salir fortalecido de situaciones críticas. Ergo, se puede tomar a los docentes como profesionales que intervienen en ese proceso tan rico de intercambio social y cultural, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la vez genera fortaleza ante la adversidad.

La resiliencia, “es un elemento intrínseco al hombre que puede permanecer como un tesoro oculto y que requiere una ayuda oportuna y experta para convertirla en un proyecto vital” (Puerta de Klinkert, 2003:8), apuesta a la prevención y a la promoción. El maestro puede ser el “mago” que la revele. Etimológicamente, el término “educación” proviene del latín *ex ducere*: sacar, llevar hacia afuera, en donde el maestro es el que da la ayuda oportuna para desarrollar esta capacidad. Pero, a la vez, es quien otorga, quien da la seguridad, la confianza a la persona que aprende como un otro significativo, concepto básico en este marco del estudio, que cumple con la segunda acepción.

Por lo tanto, la resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre la cuales está la educación, y pone el énfasis en las ventajas, las potencialidades y los demás aspectos positivos intervinientes en las situaciones adversas. Desde esta perspectiva, el sujeto no sólo “carece” y se “enferma”. De ahí, que Infante, F. (2001), afirme que “En el área de la intervención social, la resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad (y el riesgo), adaptarse a la sociedad y tener una mejor calidad de vida (La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente”, en Melillo, A. et al, 2001:31).

Pregunto: ¿Acaso no es ese uno de los objetivos de la educación? Tan sólo con pensar en que la ignorancia es un factor de adversidad, la tarea de la escuela ya tiene relación con la resiliencia.

La facticidad de numerosas zonas del mundo, en especial, de Venezuela, hace que este concepto irrumpa en las intervenciones y en los programas sociales y de desarrollo humano. La pobreza, las epidemias, la diversidad, la delincuencia, en definitiva, la gran desigualdad que divide a la humanidad, requieren que se desarrollen nuevas teorías e investigaciones para hacer más efectivas dichas intervenciones. No obstante, también nos enfrentamos a adversidades y riesgos que parecen más insignificantes frente a las terribles circunstancias que el ser humano tiene que vivir (guerras, escasez, desempleo, hambre, epidemias, violencia, entre otras), son otras adversidades más pequeñas en dimensiones, pero igualmente riesgosas. Están presentes en todas las situaciones.

A fin de cuentas, la resiliencia, como la psicología positiva, la solidaridad social y todas las corrientes humanistas, reorienta el pensamiento; y en general,

la acción de la política social y la diversidad. Asimismo, potencia la grandeza de la forma en que los profesionales; en particular, y la gente en general, toman en cuenta a las personas, las familias, los grupos humanos y las comunidades que sufren adversidades. Deja de lado miradas estigmatizadoras y culpabilizadoras sobre ellos. Se constituye en instrumento para trabajar de otra forma en las áreas psicosociales, de la política social, de la salud, educacionales y judiciales: “puede y debe movilizar muchas energías y conciencias profesionales..., cuestionar nuestras certezas y prácticas” (Manciaux, M., Lecomte, J. y Schweizer, D. *Conclusiones y Perspectivas*, en Manciaux et al. *Ibíd*:312).

La resiliencia, nos invita a observar humanizadamente y con grandeza al prójimo y a modificar nuestras prácticas, abordando la reflexión, tipificación y el uso asertivo de los recursos de quienes hemos de cuidar. Su promoción no es tarea de un sector determinado, sino la de todos los adultos que tienen la responsabilidad de cuidar y proteger; sobretodo, a niños y adolescentes, asegurarles afecto, confianza básica e independencia. Es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad.

La promoción de la resiliencia, mediante el desarrollo de la política educativa, apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, según ellos perciben y se enfrentan al mundo. Nuestra primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes asociadas a la pobreza. Estimular una actitud resiliente desde el aula, implica potenciar esos atributos incluyendo a todos los miembros de la comunidad, dado que la Resiliencia, a nuestro modo de ver, siempre deberá trabajarse de forma comunitaria, colectiva en el desarrollo, la aplicación y la evaluación de la acción social.

La resiliencia nos lleva siempre a la vida, a trabajar persistentemente la construcción de la alteridad; ergo, persistentemente nos arraiga más en la vida, y nos reajusta siempre en la vida, con sus problemas, su potencial y sus esperanzas, sus dificultades y logros. Ilustra el ciclo de rupturas y continuidad, que la construcción de toda vida en sociedad debiera ser.

La resiliencia desde la educación, es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo. Todos tenemos la semilla de la Resiliencia, de cómo sea regada dependerá su buen crecimiento. Por eso, hay que buscar las fortalezas de cada educando con el mismo interés y rigor que se emplea para detectar sus problemas y/o debilidades,

para hacérselas conscientes; y desde allí (las fortalezas), construir estrategias de superación.

Usar asertivamente la resiliencia, es rechazar decididamente toda ideología del signo que sea, que defienda apoyar al fuerte y abandonar al débil. Ergo, nada hay más difícil que cambiar la mirada, verdadero cambio de paradigma en el sentido kuhniano. Así pues, ser resiliente es evitar la megalomanía, una ilusión de omnipotencia, y saber someterse a lo inevitable, a la vez que luchar para proteger al máximo tu campo de posibilidades.

El buen uso de la resiliencia requiere dejar la visión estadística y aditiva de factores de cualquier signo. Hay que saber que la Resiliencia se teje durante toda la vida, sobre las bases que tiene la persona desde su nacimiento, por medio de los encuentros con tutores de desarrollo que permiten modificar, incluso, las características juzgadas intrínsecas.

El uso asertivo de la resiliencia, en lo práctico, exige convencerse de que ésta difícilmente se puede expresar sin ayuda, sin un tutor, sin una formación, sin un testigo consciente; ergo, no se es resiliente uno solo. Desde esta perspectiva, el profesional tiene que buscar al tutor capaz de tender la mano, inclusive, en situaciones que parezcan desesperadas.

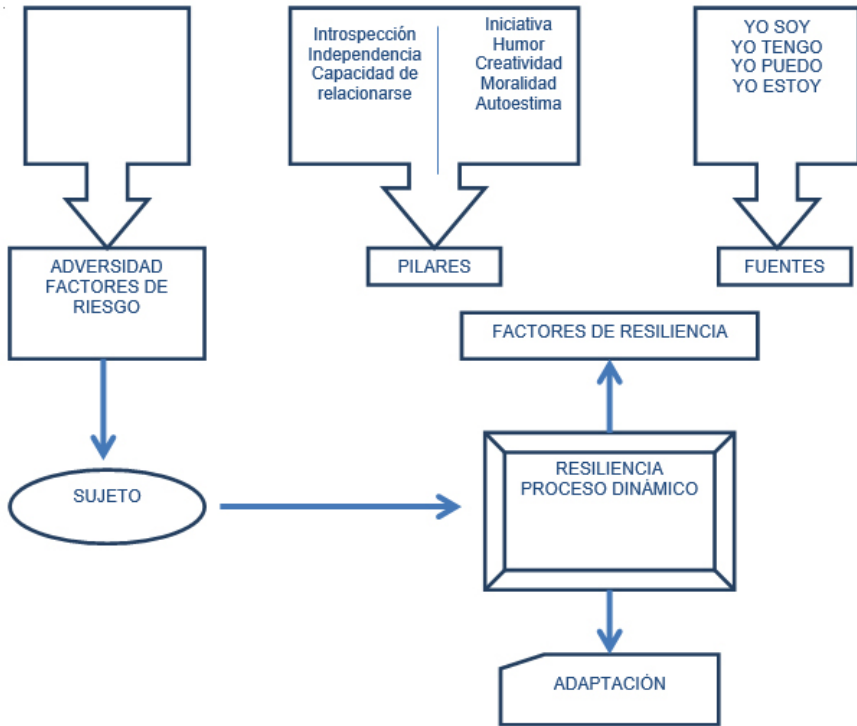
Resiliencia como Proceso

Habiendo terminado la primera aproximación y el primer acercamiento al abordaje de la problemática formulada, de una forma más específica, nos detendremos en los aspectos que determinamos en las definiciones y en cada uno estableceremos conexiones con nuestro entorno profesional, encontrando paralelos y analogías con la tarea pedagógica, pues en sí mismo el trabajo docente genera resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ergo, la definición de resiliencia, elegida como eje, nos diferenciaba tres aspectos que permiten comprender mejor la resiliencia. Ellos son:

- Adversidad
- Adaptación y superación de la adversidad
- Proceso dinámico
-

Por eso, se inicia esta sección con un esquema de estos conceptos (ver figura 1), para luego desentrañar cada uno. El cuadro de la adversidad está vacío, luego se irá llenando contra lo que enfrentamos, los factores de riesgo, las fortalezas o factores resilientes, los Pilares de la Resiliencia y las Fuentes de la Resiliencia.

Figura 1. Factores y Procesos de Resiliencia



Nota: Elaboración propia con base en Puig y Rubio.

¿A qué nos enfrentamos?

Lo que nos daña, lo que nos puede dañar, lo que pensamos que puede dañarnos, eso es la adversidad. Reales, potenciales o pensadas, hay situaciones que conmueven al ser humano, lo jaquean y lo pueden hacer sufrir. A los términos “adversidad “ y “riesgo”, que son utilizados como sinónimos, ¿cómo podemos definirlos? Son un conjunto de factores de riesgo que toman cuerpo e interactúan en una situación de vida específica.

Las interrelaciones entre estos factores elevan la posibilidad de que inicien trastornos de distinta índole o de que se mantengan en el tiempo ciertos problemas. Tienen una naturaleza multicausal en la que inciden aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

En la escuela, se toma contacto con distintos factores de riesgo. Algunos son propios de los alumnos, otros de los docentes o el personal de la escuela, otros son generados en el mismo ámbito escolar, otros por el ambiente. Como ejemplos de los factores de riesgo podemos enumerar:

- Factores biológicos: Cualquier patología relacionada con el cuerpo, desde la desnutrición y otras enfermedades graves muy habituales en la escuela (meningitis o hepatitis), hasta problemas menos serios, pero no irrelevantes, pues hacen a la salud de todos (falta de higiene, por ejemplo). También se puede agregar las adicciones, que, si bien tienen un componente psicológico, traen consecuencias físicas graves. Todo lo que atañe al cuerpo podemos incluirlo en este grupo. Tiene el agravante de que, en la escuela, al compartir un tiempo y espacio entre las personas, un factor individual de riesgo puede convertirse en un factor de peligro para todos, como, por ejemplo, las enfermedades infecto-contagiosas.
- Factores psicológicos: Dentro de esta categoría podemos incluir todos los factores de riesgo que involucran a la psique de la persona (la personalidad en sus distintos aspectos, afectivo-emocional, intelectual, volitivo, moral y social), a las patologías y a las disfunciones que la afectan.
- Factores sociales: A este grupo pertenecen todos los problemas que se relacionan con el ser humano como ser social, característica que le es esencial ya que no puede tener un desarrollo normal sin la relación con el medio, con sus pares. En esa relación, el ser humano modela su conducta y se integra socialmente a través de la cultura. Sin embargo, como en toda relación, siempre surgen problemas. El abanico también se amplía a lo cultural, político y económico. Ergo, los problemas que podrían incluirse son muchos: violencia, guerras, adicciones y drogas, inseguridad, desocupación, pobreza, carencias materiales, dictaduras contemporáneas, falta de libertad, entre otras.

Entre las situaciones de riesgo se pueden reconocer algunas que son extremas (y que a veces son colectivas) y otras que, aparentemente, son más leves pero más duraderas, por lo tanto, potencialmente desestabilizadoras: maltrato, indigencia, enfermedades crónicas, patologías parentales, alcoholismo, aislamiento social y toxicomanía.

Los factores de riesgo son el resultado de la estrecha interacción individuo-ambiente y tienen un rol activo. El individuo, especialmente el niño, no es un receptor pasivo de los diferentes estímulos, sino que modela la incidencia de

ellos a través de la conducta. En este proceso de modulación se mezclan componentes genéticos, psicológicos, sociales y situacionales. Y estos componentes tienen dinámica propia, una articulación única.

En la escuela, en tanto espacio en el que encontramos muchos individuos, muchas familias, todos distintos y diferentes, podemos identificar numerosos factores de riesgo. La adversidad puede tomar infinidad de caras. Identificarla, a veces, no es tarea fácil. También en el aula se presentan problemas específicos y propios del proceso que en ella tiene lugar: el aprendizaje implica, desde el primer momento, una adversidad, un problema por resolver, una carencia intelectual que hay que superar. Es decir, que la resiliencia es completamente aplicable en la pedagogía y en la didáctica. Es una concepción que ayuda a todo el trabajo docente, en el diagnóstico de dificultades, de carencias, de adversidades (en todas las áreas intervinientes en lo individual y grupal: afectiva, física, cognoscitiva, social y ética). De ahí, que Theis, Amandine (2003) clasifica los factores de riesgo en cuatro categorías, a saber:

- Situación familiar perturbada: Patologías o muerte de los padres, ausencia, abandono, violencia, maltrato, etc.
- Factores sociales y ambientales: Problemas económicos (desempleo, pobreza) y sociales.
- Problemas crónicos de salud: Del niño o su entorno cercano; deficiencias, enfermedad crónica o grave.
- Amenazas vitales: Guerras, catástrofes naturales, traslados forzosos. (*La Resiliencia en la literatura científica*, en Manciaux, op.cit.:55).

Esta clasificación es muy útil; sobre todo, en el momento de la identificación de la adversidad o de los factores de riesgo que debe enfrentar una determinada escuela. Asimismo, Ehrensaft y Tousignant (2003), al describir la “ecología de la pobreza”, identifican varios factores de riesgo y nos dan un abordaje interesante para la resiliencia escolar:

- Débil presencia de instituciones colectivas: Cuando se carece de centros de ocio, campos de juego, bibliotecas y centros culturales.
- Ausencia de una socialización colectiva positiva: Cuando el espacio público es una zona de descuido colectivo y de peligro y la persona siente que sólo puede contar consigo misma.
- Contagio de la desviación: Cuando se toleran y se legitiman los actos desviados, éstos se extienden y se contagian por presión.
- El individualismo: Cuando falta la solidaridad, cada uno se enfrenta a su suerte y el vecino es un sospechoso o casi un enemigo del que hay que cuidarse, por lo tanto, no se puede contar con él.

- La riqueza de los demás: Las diferencias económicas hacen vivir una historia de sufrimiento, faltan escalas de valores y la lucha por un destino en común (Ecología humana y social de la Resiliencia, en Manciaux, et al. op.cit.:168).

Desde el punto de vista fáctico, en la cotidianidad actual, hay que enfrentarse con estos inconvenientes y muchas veces, no sólo ocasionan alumnos vulnerables, sino que arrastran a los maestros/as y les provocan la sensación inhabilitante de impotencia, cuyos resultados arrasadores se conocen. Sin embargo, esta mirada potenciadora, como es la resiliencia, nos ofrece una alternativa de superación.

En cualquier país, el olvido y la memoria son fundamentales; por eso, la postura de Lecomte, Jacques (2003) resulta muy útil. Este plantea que la resiliencia se hace, en parte, con una dialéctica entre la memoria y el olvido. Así se pueden presentar tanto como factores de adversidad o como factores de resiliencia, con un buen uso o un mal uso de ambos.

Los factores de adversidad o riesgo serían:

1) El mal uso de la memoria: “Alimentar la amargura y la sed de venganza”. Existen numerosos casos de seres humanos, que utilizaron en demasía la memoria y sobredimensionaron hechos reales que sí existieron, pero que no justificaban en absoluto sus posteriores acciones...”(*El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux, op.cit.:207).

2) El mal uso del olvido: “Negar la realidad dolorosa o la responsabilidad propia”. Es una represión y una negación, un rechazo en el inconsciente de hechos difíciles de aceptar”. (*El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux, op.cit.:210).

Existe el peligro al definir los factores de riesgo o la adversidad: emitir un juicio moral, la estigmatización. La resiliencia estaría contrarrestando esa tendencia reductora, al desarrollar un “modelo ecológico integrado” y dar una visión hologramática, inter y transdisciplinaria. En el paradigma patológico, el concepto de vulnerabilidad permitía condenar por adelantado en nombre de un determinismo inapelable. Todo sujeto vulnerable era sospechoso. En las escuelas, estas estigmatizaciones suelen ser muy comunes. ¿Cuántas veces cuando dialoga un docente con otro docente que tomará a su cargo un grupo del que el primero fue el responsable, el primero le pasa no sólo la lista de alumnos, sino también una lista de etiquetas? Nos es más fácil definir cada alumno con sus dificultades que verlo con sus posibilidades. La sociedad también reproduce ese defecto y; normalmente, escuchamos expresiones tales como: “¡¡¡Y viene de una familia!!!; “...vive en el barrio...”

Por lo tanto, la aplicación de la resiliencia en programas, investigaciones, intervenciones y capacitaciones de cualquier área tiene que tener como paso inicial y fundamental la *identificación y especificación* de la naturaleza del riesgo. Tratando de ser cuidadosamente objetivos, evaluándola con instrumentos de medición. Subjetivamente, a través de la percepción de los sujetos, se tienen que determinar, definir, describir y explicar las fuentes de adversidad y estudiar cómo estas categorías de análisis interactúan. Para saber contra lo que luchamos, tenemos que conocerlo. Tal como lo plantean las tácticas y las estrategias de guerra, debemos saber todo sobre nuestro enemigo para poder enfrentarlo con seguridad de vencerle, sin temores, y darles a todos los protagonistas la mayor cantidad de información posible, para comenzar con seguridad el proceso.

¿Cómo Promover Estrategias Resilientes?

Para promover estrategias resilientes es preciso conocer cuáles son los denominados Pilares de la Resiliencia, los procesos generadores de las Fuentes de la Resiliencia, la Rueda de la Resiliencia y la metáfora de la “Casita”, que se están aplicando en diversos contextos de la infancia, juventud, mujer, personas con discapacidad, mayores y familia, entre otros. En cada uno, se fundamentan las diversas estrategias resilientes, que es necesario reconstruir en cada contexto. En esta ocasión, por razones de espacio, sólo describiremos brevemente los Pilares de la Resiliencia y las Fuentes de la Resiliencia.

Los Pilares de la Resiliencia

Los Pilares de la Resiliencia se reflejan en el cuadro2 (ver más abajo). En el referido cuadro, vemos que para promover las estrategias resilientes es preciso incluir los elementos configuradores de dichas fuentes, adaptadas a los diversos contextos con los que se trabaje: infancia, jóvenes, mujeres y comunidad entre otros. La mayoría de los autores coinciden en la enumeración de los factores que provocan una conducta resiliente, los denominan con diferentes términos, pero son conceptos análogos. De modo, que, en la tarea pedagógica, constantemente debe tomarse en cuenta las características personales y grupales de los alumnos. Y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que hacer un seguimiento al desarrollo y a los cambios presentes en los mismos. Ergo, puede inferirse u observarse cómo en el quehacer diario la noción de resiliencia está vigente persistentemente.

Hay que resaltar que Melillo et al. (2001), agregan la *Autoestima*, concepto básico en la resiliencia, que estructura los distintos aspectos de la personalidad, que podría definirse como el juicio de valor de sí

mismo. Con el correr del tiempo, el desarrollo teórico de este tema fue incluyendo nuevos pilares. Así, el mismo Aldo Melillo incorpora en el 2004 como otro pilar "...el Pensamiento Crítico: la capacidad de usar al pensamiento con una visión crítica de la realidad, en contra de toda presión o falta de libertad para no criticar ni poder modificar la misma..." (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D., 2004:77-90).

Cuadro 2: Los Pilares de la Resiliencia

Autoestima consistente. Es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, "suficientemente" bueno y capaz de dar una respuesta sensible.

Introspección. Es el arte de preguntarse asimismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.

Independencia. Se definió como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.

Capacidad de relacionarse. Habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

Iniciativa. El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

Humor. Encontrar lo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos y soportar situaciones adversas.

Creatividad. Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos.

Moralidad. Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores.

Capacidad de pensamiento crítico. Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre.

Nota: Elaboración propia con base en Suárez, E.; Melillo, A. (2008).

Fuentes de la Resiliencia

Si los Pilares de la Resiliencia funcionan como la estructura y los cimientos de una construcción, las Fuentes de la Resiliencia constituyen las paredes. Pueden ser aplicadas a la infancia y con cualquier otro colectivo, también ha sido aplicado a grupos de mujeres y los resultados han resultado muy gratificantes y exitosos. Indicar que las Fuentes de la resiliencia es el resultado de las investigaciones realizadas por Edith Grotberg (2001 y 1996), que, al interactuar, generan conductas resilientes. Dichas fuentes están vinculadas a los recursos externos y apoyos (YOTENGO); a las fortalezas internas (YOSOY; y YOES-TOY); y a las capacidades interpersonales (YOPUEDO).

Las Fuentes del primer grupo, “Yo Tengo”, hacen referencia a las posibilidades de contar con “otros”. Esas personas son los factores clave de logros que el ambiente otorga para auxiliar y ayudar a la persona en el camino hacia la adaptación efectiva, en el que supera la adversidad. ¿No son acaso los maestros esos guías por excelencia?, ¿No lo son aquellos que generan confianza, que con cariño corrigen, marcan los errores, ponen los límites, valoran los esfuerzos, y premian los aciertos? No siempre se puede hacer, pero qué felices y plenos nos sentimos cuando lo logramos.

El segundo bloque, “Yo Soy”, reafirma la importancia de la interacción de sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás. En ese intercambio afectivo, la escuela y el aula son como el escenario de la obra de teatro: crean un clima, la oportunidad y las situaciones para que se pongan de manifiesto, se afirmen y se corrijan. Es como una gran factoría de afectos: lo ideal sería que generara los positivos y desalentara los negativos.

El tercer bloque, “Yo Estoy”, hace referencia a los sentimientos de optimismo y seguridad que las personas ponen en juego a la hora de accionar. El aula como ámbito debe proteger y generar confianza para creer en los buenos resultados y para asumir con responsabilidad las conductas.

El cuarto bloque, “Yo Puedo”, con base en las premisas contenidas en los bloques anteriores, hace que la persona sienta que en ese lugar cuenta con prójimos que lo pueden ayudar en momentos críticos y a los que puede recurrir cuando esté en peligro, además de tener consciencia del autocontrol cuando sienta deseos pecaminosos. Así como la búsqueda de la puesta en práctica de la asertividad, “...debido a la existencia de una redención posible y al significado moral de esa redención...” (Cyrułnik, B. 2006: 6).

Por otra parte, los adultos deberíamos sentir lo mismo con respecto a la institución a la que pertenecemos y a nuestros compañeros de trabajo. Ergo, mejorar el clima organizacional no es una utopía: ¡¡¡puede hacerse!!!

A MODO DE CONCLUSIONES

Alcanzar cierres definidos no es el objetivo de este artículo sino, por el contrario, abrir las puertas a desafíos personales, institucionales, comunitarios y sociales para todos los actores de la gran puesta en escena que es la educación. No generar afirmaciones categóricas y terminantes, es el verdadero espíritu de la resiliencia; ergo, hay que abrir los espacios para el diálogo fecundo, la comunicación efectiva, poner en marcha proyectos interactivos donde “la verdad” no sea propiedad reduccionista. Luego, las distintas miradas, las diferentes formas de observar lo real, deben desembocar en objetivos comunes, donde el docente, el maestro o la maestra, pero también el directivo, el investigador, el personal ministerial, el personal administrativo, el personal obrero y la comunidad educativa, participen armónicamente en los logros de los fines previstos.

Con la definición de los Factores de la Resiliencia, Pilares y Fuentes se tiene fundamentos para ser conscientes del material genuino con el que se cuenta; ergo, sobre el que hay que centrarse y trabajar, buscando, generando, inventando estrategias y prácticas a seguir. Luego, en lo único e irreplicable de cada persona está la posibilidad de fortaleza. En este orden una red de escuelas resilientes sería lo óptimo, como redes comunales lo serían aún más. Pero intentemos alcanzar una red de docentes resilientes y la tarea estará iniciada, lo que nos permitirá reasegurar para mañana la continuidad de nuestros esfuerzos.

La Resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre la cuales está la educación, y pone el énfasis en las ventajas, las potencialidades y los demás aspectos positivos intervinientes en las situaciones adversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowlby, J. (1992). *El Apego y la Pérdida*. Argentina: Paidós Ibérica.
- Cyrulnik, B. (2006). *Los Patitos Feos: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. Sexta reimpresión.
- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). *Ecología humana y social de la Resiliencia*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Giordano, Sulma y otros (2007). *Educación, Resiliencia y Diversidad*. Buenos Aires.: Espacio.
- Grotberg, Edith H. (2006). *La Resiliencia en el Mundo de Hoy*. Barcelona: Gedisa.
- (2001). *Nuevas Tendencias en Resiliencia*, en Melillo, A.
- (1996). *Proyecto Internacional de Resiliencia*. Simposio Internacional de Stress y Violencia. Lisboa. Portugal.
- Infante, F. (2001). *La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*, en Melillo, A. y Suárez O., E. *Resiliencia, descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lecomte, J. (2003). *El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Lemay, M. (2003). *La Resiliencia en la literatura científica*, citado por Amandina Theis en Manciaux et al. Barcelona, España. Edit. Gedisa. 1era edic
- Manciaux, M. Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Barcelona: Gedisa. 1ra.ed.
- Mansour, S. (2003). *La Resiliencia de las adolescentes en Palestina*, en Manciaux et al. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Melillo, A. et al. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (comps). (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Sobre la necesidad de especificar un nuevo Pilar de la Resiliencia*, Buenos Aires: Paidós.

- Michaud, P. 2003., *El adolescente y el Médico: para una clínica de la Resiliencia*, en Manciaux et al. Barcelona: Gedisa.
- Puerta de Klinkert, M. (2003). *Resiliencia. La estimulación del Niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.
- Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de Resiliencia Aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Regional Training (1999). Sao Paulo, Brasil. *Centro de Resiliencia Mar del Plata. Proyecto Resilient,s NATs: Niños y Adolescentes Trabajadores*, Mar del Plata, Argentina. Disponible:<http://www.ceremap.org>. Proyecto de Intervención de Ceremap.
- Suárez O. (1995). *Resiliencia. Descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, E.;Melillo,A.(2008).*Resiliencia descubriendo laspropiasfortalezas*. BuenosAires: Paidos.
- Theis, A. (2003). *La Resiliencia en la literatura científica*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Werner, E. et al, (1989). *Vulnerable, pero Invencible. Un estudio longitudinal de niños y jóvenes resilientes*, New York: Villard Books.

El orden del discurso en el docente investigador venezolano. Un estudio preliminar

(The order of discourse in the venezuelan research teacher. A preliminary study)

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

Yolibet Cecilia Ollarves Levison¹

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar el orden discursivo del docente investigador en el contexto universitario venezolano, con el propósito de develar desde la mirada de Michael Foucault, los aspectos institucionalizados que vienen normando la construcción del discurso investigativo del docente, lo cual permitirá aproximarnos a la comprensión de sus prácticas investigativas y de la influencia que puede ejercer en el desarrollo de la función de investigación, más allá de sus espacios áulicos. En tal sentido, responde a la necesidad de problematizar los discursos y las prácticas relacionadas con la investigación en el contexto universitario, dada la complejidad de sus sujetos y a las perspectivas que puede alcanzar la investigación educativa en la actualidad, pudiendo generar espacios de diálogo, discusión y reflexión enmarcados en la Línea de Investigación: Filosofía y Educación. La metodología utilizada se enfocó en una investigación documental de carácter analítico-reflexivo. Con este planteamiento se aspira orientar la configuración de comunidades investigativas que, a partir de sus procesos auto-reflexivos, puedan resignificarse desde su práctica discursiva.

Palabras Clave: Orden, Discurso, Investigación, Docente Universitario.

¹ Lic. En educación (UCAB) Magister en RRHH y RRII (UCAB). Doctorado en innovaciones educativas (UNEFA). Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas de Nuestra América (UNESR). Docente universitaria (UPEL-IPMJMSM)

ABSTRACT

This article's research aims to analyze the discursive order of researcher teacher in the Venezuelan University context, in order to reveal the perspective of Michael Foucault, institutionalized aspects coming Norman investigative discourse of the teaching building, which will allow closer to the understanding of their investigative practices and influence which can exert on the development of the function of research, beyond their classroom spaces. In this sense, it responds to the need to discuss discourses and practices related to research in the University context, given the complexity of his subjects and perspectives can educational research today; being able to generate spaces for dialogue, discussion and reflection in the line of research: philosophy and education. The methodology focused on a reflective documentary research. This approach is aims to guide the setting of research communities which based their self-reflective processes, can be reinterpreted from the discursive practice.

Key Words: Order, Speech, Research, University Professor.

INTRODUCCIÓN

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”.
Michael Foucault (1992, p.27)

En el campo de la educación, el tema de la investigación ha sido tema de debate, dada la complejidad de sus elementos, en los cuales se construyen cotidianamente prácticas discursivas cargadas de sentido, significación e incluso ideología que devienen en ámbitos organizativos disciplinares, generalmente fragmentarios y descontextualizados, que han demandado una mirada hacia la búsqueda de nuevos esquemas y prácticas investigativas que puedan impactar su contexto local, nacional o regional.

Desde esta perspectiva, el tema de la investigación educativa en nuestro país, según Blanco (2007) tuvo un “problemático recorrido histórico”, que se fue gestando desde 1936, por los sucesos sociopolíticos del momento, aunque destaca que, en 1925, se desarrolló el primer curso de investigación en la Facul-

tad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, lo cual incidió en el avance de la investigación como una construcción institucional.

Más tarde, en 1958 se crearon los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, el Centro de Estudios para el Desarrollo y el Instituto de Estudios Políticos, favoreciendo la configuración de un ordenamiento estructural a la función de investigación en el contexto universitario, el cual vino acompañado de una serie de prácticas orientadas a satisfacer o no las políticas, normativas y controles establecidos por cada una de las casas de estudio.

Lo anterior permite afirmar que se comienza entonces una cultura de la investigación caracterizada por nuevas estructuras organizativas académicas, pero también por un conjunto de acciones asociadas a la contabilización del número de investigadores y de sus producciones investigativas. Igualmente, comienzan a plantearse aspectos acerca de la calidad de las publicaciones y la figura del docente asume una importante responsabilidad, en escenarios educativos que abordaban nuevas realidades, teniendo que confrontarse prácticas ortodoxas e innovadoras en un mundo de investigación que acompañó el auge de un nuevo paradigma para ese momento.

En este orden de ideas, el discurso en el ámbito de la investigación educativa, se enmarcó dentro de una cultura académica disciplinar enarbolada por una comunidad de individuos que se fue transformando, generando acciones *sui generis* que evidenciaron la existencia de una serie de prácticas sociales que trascendían lo lingüístico, dando paso una renovadora identidad investigativa.

Sobre este particular, destacan tres aspectos claves planteados por Foucault, las cuales están interrelacionados entre sí: (a) el saber investigativo como práctica discursiva vinculada a un campo del conocimiento; (b) el poder concebido desde este espacio del saber, demostrando las posibilidades de lo que se puede alcanzar cuando nos apropiamos estratégicamente de sus dominios, y (c) las formas de subjetivación asumidas por los docentes investigadores, a partir de la objetivación de esos saberes en una institución universitaria y en un momento histórico determinado.

Por consiguiente, la función de investigación se desarrolla en un contexto universitario venezolano, que forma parte de un sistema educativo latinoamericano, caracterizado por: (a) la objetivación de sus estructuras, procedimientos y mecanismos de acción investigativa; (b) las subjetividades de sus docentes y (c) las intersubjetividades construidas colectivamente por los sujetos que viven, practican y comparten la práctica discursiva de la investigación en medio de la diversidad y el regionalismo.

Corpus del estudio

El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.

Michael Foucault (1992, p.6)

El Docente Investigador y su práctica discursiva

La universidad es “una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes, en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (p.3). Así, está dispuesto en el artículo 1º de la Ley de Universidades (1970). Igualmente, en el artículo 3 se destaca que:

...deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. (p.3)

De allí que las funciones de investigación y docencia posean una preeminencia en el quehacer educativo universitario, originando una concepción mítica del binomio docencia-investigación, que tiene estrecha relación con las concepciones y prácticas del docente investigador, las dinámicas internas de los colectivos académicos e investigativos, las demandas del momento sociohistórico vivido y el modelo de universidad asumido enmarcado en unas políticas públicas que deberían direccionar su responsabilidad social.

En este orden de ideas, el docente universitario según la Ley de Universidades vigente, configura nuestro perfil a partir de tres aspectos fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión, e incluso la gestión, lo cual demanda un ejercicio profesional de las funciones universitarias que se traduce en prácticas sociales asociadas a un orden discursivo, en el cual como parte de una compleja red de relaciones investigativas se crean tensiones como plantea Foucault, pues subyacen conexiones de poder, solidaridad, dominación y resistencia que configuran las estructuras sociales propias de un contexto universitario, que norma, regula y controla por cuanto:

La formación regular del discurso puede integrar, en ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control (es lo que pasa, por ejem-

plo, cuando una disciplina toma forma y estatuto de discurso científico); e inversamente, las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva (2005, p.64).

En efecto, en ese proceso formativo del docente investigador se evidencian estructuras reguladoras, como los Departamentos y las Unidades de Investigación (núcleos, centros o institutos), en las que se institucionaliza un sistema de investigación universitaria que se distingue por sus sujetos, objetos, procedimientos y protocolos normativos en los que se produce una red de relaciones que direcciona la acción investigativa desde la pedagogía de sus actores.

Por consiguiente, se produce como lo plantea Foucault, un mecanismo progresivo de dominación o liberación simbólica, que se desarrolla mediante procesos de información-formación, de allí la relevancia de comprender esa formación discursiva, que se genera desde la interacción y el intercambio con otros, para lograr concientizar nuestra praxis investigativa hacia los fines de transformación y cambios que se aspiran alcanzar, para no convertirnos en objeto de coacción, a través de nuestro propio discurso.

Lo referido anteriormente a la formación-información, puede contribuir a la alineación de los docentes investigadores y de los grupos de investigación que regulan y guían la práctica investigativa al legitimar la reproducción del orden social institucionalizado, al tratar de dar respuesta a las demandas propias del modelo universitario instaurado, su disciplina y su propia práctica pedagógica que le exige asumir posiciones e ideologías. En consecuencia, como sujetos de aprendizajes, los docentes investigadores como parte de una red de relaciones se enfrentarán a esa alineación o se adaptarán a la necesidad de afianzar la pertinencia social de esta función.

Desde esta óptica, el docente investigador, se reconoce como una figura socioeducativa clave para impulsar la investigación educativa en el marco del sector universitario, no obstante, sus aprehensiones, reticencias, resistencias y en algunos casos desconocimiento o ausencia de formación en competencias claves como el manejo paradigmático de las corrientes filosóficas, manejo del discurso, la metodología y el autoconocimiento, pueden incidir en la reflexión autocrítica acerca de sus prácticas discursivas en el ámbito de la investigación y del poder de acción que pudiera proyectar.

En otro orden de ideas, Foucault (1992) afirma que el discurso traduce sistemas de dominación, pero también representa el poder que aspiramos alcanzar, por cuanto existe en el contexto investigativo un sistema normativo y procedimientos institucionalizados de restricción que circularían dentro de esa

comunidad universitaria, evidenciando diferencias y desigualdades entre sus miembros en el marco de una cultura universitaria que pudiera ser dominante, en este caso, caracterizada por debates y confrontaciones académicas producidas por las distintas áreas disciplinares y por sus estructuras departamentales y de investigación, representando dominios epistémicos de poder que han decantado en un conjunto de protocolos, posturas, procedimientos y prácticas, que vienen guiando los momentos progresivos de la investigación educativa en cada casa de estudio.

Blanco (2007) plantea que para comprender mejor el discurso de nuestros investigadores es importante revisar su concepción acerca de la investigación, su forma de estructurar su comunicación científica, y en general, su práctica, lo cual contribuirá al discernimiento de diversos temas asociados con la investigación educativa. Mientras que para Foucault, la idea de discurso está basada en la interrelación entre poder y conocimiento, entendida como el conjunto de enunciados correlacionados entre poder y saber.

En este orden de ideas, puede afirmarse que el discurso de la investigación educativa tiene implícito el ejercicio del poder sobre otros, pues la universidad ha institucionalizado una serie de dispositivos que se han venido objetivando y devienen en un sistema normativo que cosifica y excluye, y aunque se refleja en nuestras subjetividades, nos mueve en alguna dirección.

De allí que sea menester comprender cómo se generan estos procesos de formación investigativa, a fin de reconocer la construcción discursiva del docente investigador, considerando que los sistemas de educación, son *“una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”* (Foucault, 1970, p.45), advirtiendo que la producción del saber investigativo, demanda de nosotros asumir una visión integradora, inter y transdisciplinaria del conocimiento, que trascienda lo normativo y lo individual.

La Exclusión en el Discurso de la Investigación Educativa

Para Van Dijk (2008) “en los sistemas sociales, las creencias (conocimiento, opiniones y actitudes) actúan como una interfaz entre lo cognitivo y lo social. Es decir, las ideologías son compartidas (o discutidas) por los miembros del grupo social” (p.204), de tal forma que las universidades como sistemas sociales, mediante su cultura organizativa, socializan y reproducen conocimientos, pautas de comportamientos, dispositivos e ideologías que tratan de reproducirse de generación en generación a la luz de un contexto social e histórico que lo permea y cuya vinculación es innegable.

Es importante mencionar que el discurso de la investigación educativa, estuvo influenciado en Latinoamérica por el modelo napoleónico de universidad, es decir, que estuvo impregnada del aspecto político, convirtiendo estos espacios académicos en factores de poder dentro de la sociedad, en los cuales se erigieron figuras de poder, originando además diferencias y desigualdades que decantaron en conflictos y confrontaciones.

En el caso de las actividades de investigación, comenzaron a cobrar mayor relevancia a partir de la Reforma de Córdoba de 1918; para Tünnermann Bernheim (2008: 1,2) fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social, pues aparecía una nueva clase como una vía para permitir su ascenso político y social, pero además con vicios anclados en esquemas obsoletos, que demandaban el rescate de la función social de la universidad, favoreciendo la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno, aunque fue menos efectiva en la reestructuración académica, entre otros aspectos que plantearon retos y nuevas miradas importantes para el sector universitario.

Las practicas discursivas contextualizadas, en este caso, en el ámbito universitario, a lo largo de la historia y de los procesos de transformación universitaria, plantean un proceso de legitimación del poder establecido, de manera que el establecimiento de un nuevo orden, está estrechamente vinculado con la institucionalización del saber devenido de las acciones investigativas emprendidas por los docentes investigadores.

En tal sentido, las políticas investigativas institucionalizadas, son un ejemplo de cómo las estructuras inciden en el sujeto investigador y en sus prácticas para coadyuvar con la estabilidad del sistema y sus formas dominantes, instaurando en si misma los procesos de reproducción social de la practicas investigativas aceptadas.

Así se construye socialmente una cultura universitaria predominante que se abroga la potestad enunciativa de las “verdades” y “falsedades”, destacando y privilegiando a sujetos alineados y grupos discursivos, seleccionando incluso el tipo de literatura y, a su vez, excluyendo a sujetos cuyos discursos se opongan al ritual, a lo tradicional, con prácticas alternativas que lo sitúan en una aparente locura, al no responder al orden establecido.

Desde esta perspectiva, puede mencionarse que en el desarrollo histórico de la investigación educativa, Blanco (2007) apoyado en Sandín (2003) afirma que puede estudiarse desde tres períodos importantes: un primer momento cuantitativista denominado “Los Pioneros”, con un énfasis psicológico, ubicado en la segunda mitad del siglo XIX configurándose lo que se conoció como la pe-

dagogía experimental; un segundo momento que abarcó desde 1920 hasta 1945 con un enfoque pragmático lográndose una evolución que a juicio del autor “se vería mediatizada por las cuestiones propias de una ciencia ideologizada” (p.44), encontrándose restricciones como la prohibición de actividades del “movimiento paidológico”.

Lo anterior ratifica lo planteado por Foucault (2005), en cuanto a que la prohibición es uno de los procedimientos más reconocidos por cuanto “uno sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa (p.14); es decir, que el orden instaurado promueve códigos, símbolos, doctrinas, patrones y enunciados para manejar este grado de prohibición en la práctica discursiva. Al respecto, plantea:

...ni todas las regiones del discurso son igualmente abiertas y penetrables; algunas son altamente prohibidas (diferenciadas y diferenciadoras), mientras otras parecen casi abiertas a todos los vientos y puestas, sin restricción previa, a la disposición de cada sujeto que habla (2005, p. 37)

Por consiguiente, se crean mundos simbólicos para restringir y catalogar, surgiendo los estereotipos y códigos que limitan su poder discursivo en función de un momento histórico. Siguiendo en esta línea, un tercer momento reconocido como una etapa de oro, se inició a finales de la década de los cincuenta hasta los ochenta, abogando por una investigación cualitativa en la que hubo un auge de teorías y trabajos como los de Kuhn con su obra “La estructura de las Revoluciones Científicas” y métodos como la investigación acción enmarcados en un cambio paradigmático de la investigación.

Posteriormente, a partir de la década de los ochenta hasta la actualidad, se abre un debate a nuevas temáticas y se le reconoce como parte del currículo, lo cual planteó nuevas prácticas discursivas en el contexto de la investigación universitaria, generando nuevos significados, nuevas estructuras, nuevas actitudes, es decir, un nuevo orden considerando que como lo afirma Foucault, que toda sociedad crea sus propios procedimientos que tienen por función conjurar los “poderes y peligros”, lo cual implica crear una dinámica investigativa intencionada cargada de simbolismo, restricciones y controles de posicionamiento.

El autocontrol de las prácticas discursivas

El contexto universitario representa un espacio discursivo donde se cristaliza la finalidad de la educación y en el cual las prácticas discursivas de la

investigación educativa que se construyen en una realidad social, llevan consigo una carga de significación para sus actores, delimitando líneas de acción que son asumidas al interior del sector educativo universitario.

Se encuentra entonces el sujeto, constituido socialmente ya que los significados que subyacen a sus prácticas discursivas, se relacionan con la posición que él ocupa en la sociedad y en las relaciones que crea con otros sujetos, con los objetos y con el propio saber. Allí las formas de enunciación como un entramado, se refieren al régimen de los sujetos que enuncian y pueden usar el discurso o su posición con respecto a un objeto.

Para Berger y Luckmann (2005), las realidades son conocimientos que guían el comportamiento de los sujetos por lo que aquel es esencialmente individual y particular, pues se forma en interacción con su ambiente, de manera que todo sujeto investigador, se forma a partir de la relación dialéctica de la subjetividad de cada uno con el orden cultural y social. En tal sentido, las prácticas discursivas se erigen como un instrumento para comprender y difundir el conocimiento que se va institucionalizando y legitimando, a través de un universo simbólico que se construye en la cotidianidad universitaria.

Se destaca entonces el concepto de práctica discursiva asumido como “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido una época dada; y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970, p.198); es decir, en este caso se referirá a la práctica discursiva de la investigación educativa como aquel hábito discontinuo que traduce un orden objetivo y subjetivo, que va más allá de lo lingüístico en el docente investigador del sector universitario y responde a un contexto y a un momento histórico específico.

Siguiendo con este autor, en el contexto universitario se desarrollan un conjunto de prácticas discursivas individualizadas, que de alguna forma adquieren autonomía, aun cuando cada sujeto establece sus límites, trazando una trayectoria que se mueve y se transforma (Foucault, 1972. p. 313).

Desde esta perspectiva, es pertinente reconocer que el discurso investigativo que se describe narra lo acontecido en un espacio y tiempo determinados, por lo que otorga el poder a quien lo pronuncia, en este particular, lo legitima estableciendo instancias de decisión que separan lo místico de lo científico y lo espiritual de lo corporal en su campo del saber (Foucault, 1970, p. 68), ejerciendo una eficacia y una especie de control en términos de verdad, saber y decisión.

De allí que se asuma la existencia de un conjunto de procedimientos autoregulatorios que van a afectar la práctica discursiva en su conjunto; empo-

derando así la disciplina como “un principio que controla la producción del discurso, fija los límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de reglas” (Foucault, 2005 p. 36), resignificando su mundo investigativo.

Este autor expone que el “**comentario**” está relacionado con expresiones cotidianas que se ocultan desde el azar, edificándose como un eje de lo que se denominaría el ritual de la investigación universitaria, que, amparado en la tradición, favorece lo que aspira ser comunicado, sabiendo que no es inédito, traduce lo que no había podido ser transmitido, maniobrando el discurso investigativo con una intencionalidad.

Otro aspecto de interés lo constituye la **disciplina** y su papel en la “verdad”, oponiéndose entonces al llamado comentario, por cuanto trata de unificar ese saber-poder, pues su impacto dependerá del uso que cada investigador y la comunidad científica a la pertenece le impregne, en cuanto a que cualquier proposición para ser asumida como “verdad”, debe ser validada según las creencias atribuidas al momento.

Para Foucault (1992) la “verdad” está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones, pues son instancias que lo producen y reproducen, normando su quehacer y encaminando su accionar hacia una construcción simbólica subjetivada e intersubjetivada que puede expresarse de manera explícita, mediante documentos, reglamentos o memorias, pero también puede manifestarse en lo cotidiano.

Lo anterior, plantea un sistema de dominación y subordinación académico-investigativa, reproduciendo una “verdad” que es normada y legitimada institucionalmente, involucrando la construcción de un discurso que responda a esa demanda que tienen implícitas cuotas de poder en el ámbito de ese saber en un contexto universitario *sui generis*, lo cual definitivamente invade nuestra subjetividad, al convertirnos en multiplicadores de argumentos que devienen por un lado, en exclusiones, desigualdades y empoderamiento de posturas epistémicas doctrinarias, y por otro en relaciones de fuerza que se le resisten, pero que luchan por un nuevo posicionamiento.

En tercer lugar, tomando lo planteado por Foucault la investigación como una construcción social centrada en el “principio de agrupación del discurso, comunidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (2005, p.30), concibe las prácticas discursivas como prácticas sociales siendo el epicentro para configurar redes de sentido de la investigación educativa, en las que emerge el sentido común como un espacio de orden en el que se han formado los diversos saberes investigativos, al atribuir estructuras organizativas y discursi-

vas legitimadas a partir de la producción de sentido en sus redes investigativas, fomentando la identidad, más allá de la homogeneización discursiva.

Por esta razón, es necesario comprender que el discurso investigativo, está saturado de intersubjetividad y alteridad, por consiguiente, nos exige un reconocimiento del otro, un compromiso personal, una reflexión constante de nuestro quehacer diario, para poder emprender proyectos de cambios o transformaciones que generen impacto en nuestros estudiantes y en general en la comunidad intra y extra universitaria.

A modo de cierre

Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen.

Michael Foucault (1992, p.33)

Las prácticas discursivas de la investigación educativa se asumen como aquel hábito discontinuo que traduce un orden objetivo y subjetivo, que va más allá de lo lingüístico en el docente investigador del sector universitario venezolano y responde a un contexto, pues está impregnado por un momento sociohistórico específico.

Así, definen por tanto, lo que potencialmente es aceptado por sus comunidades universitarias, para ser comunicado y aquello que ha sido certificado, convirtiéndose en lo que debe ser expresado en el contexto de la investigación educativa y su poder deviene de nosotros, por eso nuestra subjetividad como docentes investigadores, se apropiará de aspectos objetivados que forman parte de un sistema de investigación, legítimamente normado y regulado, que atiende a un contexto institucional y a un momento sociohistórico.

En consecuencia, el orden del discurso aparece como un instrumento inevitable que valida y delimita la investigación en su concepción de función universitaria y como constructo social de los sujetos investigadores, sus comunidades y sus diferentes estructuras organizativas en medio de un orden social, político, cultural y educativo que le envuelve, posicionando o no a sus actores en un espacio y en un tiempo en el cual el saber-poder aparece como parte de su identidad académica e investigativa.

No obstante, se crea en el ámbito universitario venezolano una realidad binaria que tiende a cosificar la “verdad” socialmente aceptada y genera un mundo de “falsedades” en las prácticas del docente investigador, formando parte de su existencia institucional, las cuales configuradas en redes discursivas

dan cuenta de su identidad disciplinar, cuya naturaleza diversa y quizás desigual en el orden instituido, involucra subjetividad e intersubjetividad en el lenguaje compartido, el reconocimiento o no del otro, la asignación de roles y espacios, las prácticas investigativas propias y compartidas, es decir, se plantean diversas subculturas en el camino de nuestra propia formación discursiva, originando tensiones y conflictos que nos llevan a participar de ese juego de la experiencia vivida desde una política de la “verdad” instituida.

Así puede afirmarse como lo plantea nuestro autor, que existe una estrecha vinculación de poder-saber, que devela cómo las instancias institucionalizadas se apropian de la producción, gestión y difusión del conocimiento en cada una de las áreas del conocimiento, y en éstas los docentes investigadores juegan un papel importante confrontando estos límites o barreras que buscan normar y conservar lo establecido, en la medida en la que van construyendo su propia experiencia.

Se destaca entonces la presencia de procedimientos o mecanismos de control y delimitación del discurso tanto externas como internas, resaltando la exclusión y el autocontrol, los cuales nos van a permitir replantear nuestra voluntad de “verdad”, desde nuestro posicionamiento y a partir de una concepción crítica del orden institucionalizado, pues el saber no es una categoría lineal, sino que está sometida a cambios e incertidumbres que inciden en los intercambios entre pares, en los espacios de las líneas de investigación y en general, en todos los encuentros y desencuentros.

En el contexto de la investigación universitaria, es relevante la postura de este autor, para posibilitar su comprensión desde uno de los sujetos que investigan, pues esa concepción de “verdad” aún permanece en espacios áulicos y quizás menos en espacios comunitarios de nuestra realidad social, obligándonos a reflexionar acerca de los procesos de significación de la investigación más allá del ritual estructural de la función, igualmente, replantear el sentido de pertinencia social de nuestra práctica investigativa y del impacto de la práctica discursiva, así como de la revisión de los indicadores de productividad esperados en nuestras casas de estudio.

Por consiguiente, se construye una cultura investigativa cargada ideológicamente de creencias, comportamientos y prácticas discursivas insertas en un campo del conocimiento, que normativiza la acción de las disciplinas desde los departamentos o desde los grupos de investigación en las diferentes líneas de investigación, pero que posibilita experiencias investigativas que nos exigen revisar nuestra responsabilidad como universidad ante las demandas sociales e históricas de este tiempo, debido a que se producen brechas legitimadas entre

quienes se alinean al estatus quo y quienes son sutilmente orientados hacia una actitud consumista del ritual investigativo institucionalizado que impone un orden investigativo.

Finalmente, es importante reconocer que los aspectos relacionados con la disciplina, el autor y la formación discursiva son mecanismos que tienen un impacto en el recorrido enunciativo de las prácticas discursivas de los docentes investigadores en la mayor parte de las universidades venezolanas, dado su carácter predominantemente docentista, no obstante, como construcción social está enmarcado en una realidad diversa, cuya identidad amerita de nuestro abordaje crítico y reflexivo, para impulsar y proyectar acciones hacia una transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P. y Luckmann, T (2005). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu,

Blanco, C. (2007). **En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa.** Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de Venezuela, 1.429 (Extraordinario), septiembre 8, 1970.

Foucault, M. (1970). **La Arqueología del Saber.** México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1972). **Historia de la locura en la época clásica.** París: Editions Gallimard.

Foucault, M. (1992). **Microfísica del Poder.** España: Ediciones La Piqueta

Foucault, M. (2005). **El Orden del Discurso.** Buenos Aires. Fábula Tusquets

Tünnermann Bernheim, C. (2008). **La Reforma de Córdoba Vientre fecundo de la transformación universitaria.** Managua, abril de 2008. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/03tunn.pdf>

Van Dijk, T. (2008). **Semántica del discurso e ideología.** Artículo traducido. Discurso y Sociedad. Vol. 2(1) 2008, 201-261. Disponible en: [://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.pdf).

RESEÑA BIBLIOGRAFICA



Políticas para la Educación Superior en Venezuela. De la Representación a la Participación Protagónica. Francis Arguinzones Lugo. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. OPSU y EU. Colección Educación Emancipadora.

Francis Arguinzonez Lugo, analiza en este libro, mediante el método comparativo, y bajo las orientaciones de las Cartas Magnas de 1961 y 1999, las políticas públicas para la educación superior en Venezuela en términos de sus ejecutorias, alcances y limitaciones durante los tres últimos períodos presidenciales, (1989-2008). La investigación aborda el tema desde el contexto histórico de la Venezuela del siglo XX hasta los primeros ocho

años del siglo XXI. Hace énfasis en la segunda mitad del siglo XX, período histórico marcado por la democracia representativa, caracterizado por el afianzamiento de la dependencia petrolera, arraigo de la cultura rentística, de la colonización del imaginario y la exclusión de la mayoría de la población venezolana del ejercicio de sus derechos fundamentales, educación, salud, recreación, trabajo, vivienda; cuya cruel realidad, ante el advenimiento de la llamada “crisis de la deuda” y su expresión en las condiciones de vida de la población, generó despertares de conciencias y explosiones sociales que como el Caracazo/Guarema tuvo como resultado la intervención desmedida del aparato represivo del Estado con la consecuencia de muertos, heridos y desaparecidos, cuyo número sigue siendo incalculable, hecho ocurrido durante el segundo período de Carlos Andrés Pérez, justamente uno de los seleccionados por la autora para realizar el análisis comparativo de las políticas públicas en educación superior. En el mismo período, el 4 de febrero de 1992, se produjo la rebelión cívico-militar que, entre otros, tuvo como protagonista al comandante Hugo Chávez Frías. Aun cuando el movimiento –“por ahora”- no alcanzó sus objetivos inmediatos, contribuyó a mantener viva, en el imaginario de la población venezolana, la esperanza de un cambio político que impulsara transformaciones sustanciales en las condiciones de vida de las mayorías sociales. Este cambio se inició en

1999, después de que gran parte del pueblo de Venezuela eligió libre y democráticamente a Hugo Chávez Frías como Presidente, conformó la Asamblea Constituyente y aprobó una nueva Constitución. Este período es comparado por la autora, en sus aspectos sustanciales, con los dos períodos presidenciales anteriores y, muy especialmente, con relación a las políticas públicas en educación superior.

El estudio, como bien lo expresa la profesora Arguinzones, devela los alcances y limitaciones de las políticas públicas en educación superior formuladas e implementadas por los últimos tres gobiernos nacionales, en el contexto comparado entre la democracia representativa y la democracia participativa y protagónica. En tal sentido, y precisamente por tratarse de un análisis que toma en consideración los distintos planos de la realidad social, se reflexiona sobre las características más relevantes de los dos tipos de democracia que se han puesto en funcionamiento en Venezuela a partir del año 1958 y, en esa realidad, se comparan las políticas públicas para la educación y la educación superior. Para ello se cotejan los textos referidos a la educación en las Constituciones de 1961 y 1999, mostrando sus semejanzas y diferencias. De esta comparación, la profesora Arguinzones destaca que la Carta Magna de 1999, en lo que se refiere a las relaciones entre educación y democracia, abre espacios para la democratización, tanto al interior de las instituciones, como en su expansión y obliga a **la creación de condiciones** para que todos y todas puedan ejercer el derecho constitucional. De esta manera se muestra, con respecto a la educación, una de las principales y sustanciales diferencias entre ambos tipos de democracias. Para analizar las políticas para la educación superior y sus resultados, se recurre a los planes de gobierno de los períodos presidenciales de Pérez, Caldera y Chávez, así como a las Memorias y Cuentas de los Ministros de Educación de los años considerados y, mediante cuadros comparativos, se exponen las políticas y sus resultados, observándose coincidencias en las estrategias políticas expresadas en los Planes Nacionales, las cuales orientan la educación hacia la democratización, diversificación, modernización, regionalización/municipalización y universalización. La diferencia se observa en la ejecución y logros, donde se evidencia claramente la profunda separación entre el discurso y la acción en el caso de los períodos de Pérez y Caldera, no siendo así durante los ocho años analizados del gobierno de Hugo Chávez, lo que no significa que este período esté exento de controversias, de las cuales la autora destaca: a) elección-designación de autoridades universitarias: límites del proceso participativo protagónico; b) cantidad-calidad; c) cambio-resistencia al cambio; d) valores-acciones. Estas

controversias se constituyen en retos que gobierno, instituciones de educación universitaria y sociedad deben enfrentar y resolver a fin de alcanzar el objetivo de una sociedad realmente democrática y donde prevalezca la justicia social y la paz.

La comparación de las políticas, sus alcances y limitaciones, así como los objetivos logrados y la articulación entre unas y otros con los principios constitucionales y las concepciones de la democracia durante los períodos gubernamentales analizados, permite evidenciar, como lo señala la autora, que uno de los mayores logros alcanzados es el **rescate del carácter público de la educación** y el **rescate del papel del Estado en su orientación, conducción, control y evaluación de todo el sistema educativo**, haciéndose realidad el principio del Estado Docente contenido en la Constitución de 1999 y en la Ley Orgánica de Educación del año 2009.

El estudio, además de señalar los logros alcanzados en los ocho años en cuanto a inclusión, municipalización de la educación universitaria, creación de instituciones, orientación desde el órgano rector de las transformaciones en los diseños, organizaciones y desarrollo de currícula, atención a los y las estudiantes, entre otros, reconoce que las transformaciones cualitativas requeridas tales como: *calidad (entendida como formación integral, atención al desempeño estudiantil, maneras de asumir los procesos formativos, la creación intelectual y la interrelación con las comunidades, en sentido amplio, para sólo nombrar algunas) aún están en la fase inicial, y agrega, se entiende que dichas transformaciones implican cambios en los modos de pensar y actuar, y estos cambios sólo comienzan en el ser humano mediante la toma de conciencia de su compromiso con el país y su transformación hacia una sociedad donde no impere la explotación del hombre por el hombre.* En este sentido, Arguinzones además de señalar las controversias a las que ya hicimos referencia, finaliza el trabajo destacando algunos **retos** para el gobierno, las instituciones universitarias y la sociedad venezolana.

Nuestra invitación es a leer este libro y entenderlo como un valioso aporte para ampliar los conocimientos sobre políticas públicas referidas a la educación y, muy especialmente, como un esfuerzo de aplicar el método de la educación comparada en el contexto de la sociedad venezolana, de los tipos de democracia puestos en funcionamiento por los gobiernos guiados por distintas concepciones políticas y en el marco de principios constitucionales también

disímiles. Otro aspecto a considerar es el referido a las transformaciones que se construyen en Venezuela, los aciertos y errores, las contradicciones y el arraigo de valores que, afianzados por la cultura rentística, constituyen frenos a dichas transformaciones. Una sociedad que en los últimos años se ha polarizado, precisamente porque la ampliación de la democracia ha permitido que afloren y se manifiesten las concepciones políticas, sociales y económicas acordes con dos modelos de sociedad. Estas se mantenían latentes en el pueblo venezolano, porque se arraigan en posiciones y concepciones de clases sociales.

El contenido del libro de la profesora Arguinzones puede constituirse en un medio para abrir el debate sobre la educación universitaria, debate necesario para restituir a la institución como espacio público.

María Egilda Castellano A

**INSTRUCCIONES
PARA AUTORES Y ÁRBITROS**

Los artículos recibidos por el Comité Editorial serán sometidos a arbitraje solo si reúne los requisitos señalados más adelante. Una vez recibidas las evaluaciones de los árbitros, si hubiera modificaciones, el autor deberá considerarlas si desea que su trabajo sea publicado. El Comité Editorial podrá realizar modificaciones de forma al trabajo, una vez aprobada su publicación.

Normas para las/os autoras/es

Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros). El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda las 65 palabras, y que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

El autor(a) o autores(as) debe enviar al Comité Editorial de la revista una versión digital en formato Word, y llenar formulario en: <https://sites.google.com/view/reducienciashum/convocatoria>

En el caso de las reseñas bibliográficas, éstas no deben exceder de tres (3) páginas. Se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN y anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada. La fecha de publicación no excederá de un lapso de dos años cuando se trate de idiomas extranjeros y de un año si el documento está en español.

Los otros artículos deberán ajustarse al siguiente formato: título del trabajo, nombre del autor/a o autores, datos de afiliación académica, resumen y palabras claves, *abstract* y *keywords*, desarrollo del cuerpo del texto, referencias bibliográficas, de acuerdo a lo siguiente:

- La extensión del trabajo puede variar entre 11 a 20 páginas tamaño carta, a espacio sencillo, en letra Arial o Times New Roman, a 12 puntos.

- El encabezamiento del artículo debe incluir un título apropiado, acompañado por su traducción al inglés (colocado entre paréntesis), así como también el nombre del autor/a o autores, la dirección electrónica del autor principal, el instituto o universidad al que pertenece(n) y la línea de investigación en la que

se inscribe el trabajo.

- El artículo estará precedido por un resumen de 10 a 20 líneas (máximo 300 palabras) donde se sintetice el objetivo, el propósito del trabajo, la línea de investigación en la que se inscribe (si procede), la metodología utilizada, el desarrollo, la proposición o tesis novedosa que tiene el autor y/o las conclusiones más relevantes, así como de 3 palabras clave al final del resumen. De lo anterior debe presentarse una versión en inglés (abstract y keywords).

- El cuerpo del trabajo debe constar de tres partes: introducción, desarrollo o estudio y conclusiones o reflexiones finales. En la redacción del mismo, así como en la elaboración de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

De acuerdo a lo que establecen las normas APA, los títulos deben escribirse en letras mayúsculas tipo normal, resaltados en negritas. Los subtítulos (nivel 1) han de escribirse en letra normal, negrita y con mayúscula en la primera letra de todas las palabras, excepto en los artículos, conjunciones y preposiciones. Los subtítulos de nivel 2, han de escribirse igual que el anterior, con la diferencia del uso de la letra itálica (o del subrayado en su lugar).

- La construcción de párrafos debe ajustarse a un mínimo de cinco (5) líneas y máximo de 12 líneas.
- Las citas textuales de menos de 40 palabras, se incorporan en el texto entre comillas, por ejemplo:
- La identidad propia y las de los demás son fenómenos lingüísticos, basados en reconstrucciones e interpretaciones, lo cual lleva a reconocer que "...los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él" (Echeverría, 1996:35).
- Las citas de 40 o más palabras se colocan en bloque, sin sangría, a espacio sencillo, sin comillas y deben separarse del párrafo anterior y del posterior por dos (2) espacios, ejemplo:

Como bien lo planteo Khun (1996) en su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*:

Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo

de investigación, que le es propio, de una manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176)

- La ubicación del número de página puede ir al final de la cita o al inicio, depende de la redacción del encabezado. Asimismo, al finalizar la cita, el punto va después del paréntesis. Ejemplo:
(Martínez, M., 1993:15).
- En citas de tres (3) o más autores, la primera vez se deben nombrar todos. Después, sólo el apellido de quien aparezca de primero en el orden de autoría, seguido de cualquiera de estas expresiones: “et al.,” “y cols” o “y otros”, seguido del año de la publicación.
- Todas las citas mencionadas en el artículo deberán aparecer en la lista de referencias bibliográficas.
- Los cuadros, tablas, figuras y gráficos deben enumerarse en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 3 o Tabla 4, Figura 3 o Gráfico 4; se puede remitir a éstos utilizando paréntesis, por ejemplo: (Ver cuadro 2).
- La identificación de cuadros y tablas (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. Después se escribe el título en letras itálicas o cursivas iniciando todas las líneas al margen izquierdo. En la parte inferior del cuadro se debe escribir la palabra (*Nota.*) en itálica seguida de un punto para luego indicar la fuente donde se obtuvo la información, ejemplo:
Nota. Datos tomados de González (1999).
- La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras itálicas o cursivas. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información, todo a espacio sencillo. Ejemplo:

Gráfico 1. Representaciones sociales del grupo. Tomado de Pérez,

K. y otros (2011)

- Las notas del autor serán incluidas al final del artículo, antes de las Referencias Bibliográficas, y deberán ser numeradas secuencialmente usando números arábigos (no utilizar pie de página).
- La lista de referencias bibliográficas se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha, por orden alfabético del apellido. Se utilizará la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas o negritas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición. Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos:

Material impreso

Libro con un solo autor

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Libro con un editor

Alonso, M. (Ed.), (1995). *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones. Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de un autor en un libro editado

Péfaur, J. (1995). *Biodiversidad de los vertebrados de los Andes de Venezuela*. En M. Alonso (Ed.), *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones (pp. 15-46). Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de revista

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). *La prueba de aptitud académica: una visión de la sub-prueba de comprensión lectora*. Revista Investigación y

Postgrado. Volumen 21(2), pp. 143-176.

Tesis académica

Parra, P. (2003). *Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.

Material electrónico

World wide web y textos electrónicos

González, E. (2003). *Educación para la biodiversidad. Agua y desarrollo sustentable*. Consultado el día 22 de septiembre de 2005 de la Worl Wide Web: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

Fundación CIMDER (2000). *Convivencia democrática en la escuela*. Cali, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cimder.org.co/democracia.html> . Consulta: 2003, mayo 15.

Artículos

De Puelles, M. (1997). *Micropolítica en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a00.htm> [sep-dic,15]. Consulta: 2003, marzo 27.

Instrucciones para árbitros

Al recibir los artículos, el Comité Editorial debe verificar que el tema abordado corresponda a los tópicos de la revista y constatar que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos tendrá que notificar a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o sugerir su envío a otra revista, según el caso.

Si el trabajo cumple con las normas ya mencionadas, se notifica a los autores la recepción del manuscrito al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos (se utiliza el sistema de doble ciego), para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, bajo los criterios contenidos en el instrumento de evaluación de artículos, ensayos y publicaciones científicas. Culminado este

proceso, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente instrumento de evaluación a los editores. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

i) Aprobado sin cambios: de resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.

ii) Aprobado con sugerencias: este dictamen resulta cuando en el artículo es necesario hacer correcciones de contenido. Aunque sean pocas, el manuscrito se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones los autores deberán remitir los manuscritos modificados a los editores, quienes se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.

iii) Rechazado: en este caso se notifica inmediatamente al autor o autores sobre el resultado del arbitraje, indicándole(s) expresamente la necesidad de rehacer el manuscrito. Luego de esto, podrán reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido a un nuevo arbitraje.

Al remitir artículos a los árbitros seleccionados se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de éste no se obtiene respuesta, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas. El arbitraje se basará tanto en la forma como en el contenido de los trabajos, en vinculación directa con los siguientes aspectos:

- Pertinencia del tema en relación con contextos y tiempo específicos.
- Aportes al área de estudio.
- Correspondencia con las normas establecidas para los autores.
- Claridad en el planteamiento y objetivo central.
- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel de elaboración teórica y metodología.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o fuentes primarias.
- Correspondencia entre el problema y el método de investigación.
- Relevancia y sustentación de la tesis propuesta y/o conclusiones.
- Aspectos relevantes en el corpus del trabajo, en caso contrario precisión de las ambigüedades, puntos repetidos y otros.
- Consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados. Uso apropiado del lenguaje.

- Ubicación de errores gramaticales (sintaxis u ortografía).

Para enviar artículos entrar en:

<https://sites.google.com/view/reducienciashum/convocatoria>

Para cualquier otra información:

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Decanato de Educación Avanzada, Quinta Portofino, calle 2 con 2da. Transversal, Campo Alegre, Chacao. Caracas.

Teléfonos: (0212) 265.3023 - 266.6155 - 267.6786 - fax: 267.4033

Correos electrónicos: dirección.investigacion.decanato@gmail.com,
revistaeych@gmail.com

Revista *Educación y Ciencias Humanas*

La presente publicación se terminó de editar
en la Unidad de Publicaciones del Decanato de Educación Avanzada
de la UNESR

Caracas, en el mes de abril 2020

**“La instrucción social para hacer
una nación prudente. La instrucción corporal para
hacerla fuerte. La instrucción técnica
para hacerla experta y la instrucción científica para
hacerla pensadora”**

Simón Rodríguez

ejea
ediciones

Decanato de Educación Avanzada

Urb. Campo Alegre, 2^{da}. Calle con 2^{da}.
Transversal, **Quinta Portofino**, Chacao.
Caracas - Venezuela

Teléfonos: (+58) 212 **266-6155** /
265-3023 / **267-6786**

Correo electrónico: **revistaeych@gmail.com**

Twitter & Instagram: **@reducienciashum**



Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria

Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez