

- Martín Morillas, José Manuel, (2003) Los sentidos de la violencia, Granada, Eirene.
- Martínez Guzmán, (1995) Teoría de la Paz, Valencia, Nau Llivres.
- Noziglia, Annalisa, (2004) Cultura e Civiltà, Genova, Edicolors.
- _____, (2006) Contemplazione: la metafísica antgropica, Villa María Argentina, ET-ET Convivio Filosófico Ediciones.
- Ortíz-Osés, Andrés, (1976) Mundo, hombre y lenguaje crítico, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Perfecto Sánchez, José Ricardo, (2001), Una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano en estudios para la paz, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rousseau, Juan Jacobo, (1992) El Contrato Social, México D.F., Editores Mxicanos Unidos.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés et al., (2006) Paz y Conflicto Religioso .Los indígenas en México, México, D. F.; Ediciones Caracol.
- Wojtyla, Karol, (1982) Persona y Acción, Madrid, BAC,
- _____, (1978) Educazione all' Amore, Roma, Edizioni Logos.

José Ricardo Perfecto Sánchez

tiene los Grados de Maestría y Doctorado en Filosofía extendidos por la Universidad Autónoma del Estado de México, y un Posdoctorado en Estudios para la Paz y Desarrollo por parte de la Universidad Jaume I de Castellón, España; cofundador de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo en vinculación con varias Universidades españolas y profesor investigador en la UAEM.

PENSAR UN PROYECTO DECOLONIAL: LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN PERSPECTIVA

Cesar Pérez Jiménez
perez_jimenez_cesar@hotmail.com

Resumen

La experiencia educativa venezolana ha emergido por la adopción de un modelo científico y social neoliberal, inscrito en el sistema-mundo moderno-capitalista; también, ha concretado una forma de nación educada según los principios ilustrados y liberales que en nuestra América han operado desde el siglo XVI. Como reflexión teórica, este trabajo examina la continuidad histórico-social de la matriz colonial en la educación venezolana; y presentamos evidencias históricas en diálogo con el pensamiento decolonial, la perspectiva foucaultiana sobre el poder-saber y la pedagogía crítica, para criticar los diseños curriculares, contenidos y estrategias escolares a fin de constatar los posibles cambios que estas estructuras ameritan. Se espera que esta propuesta ponga en marcha la elaboración del problema de la colonialidad del hacer en correspondencia con la matriz moderna/colonial que circula en los espacios educativos, asumiendo la necesaria adopción de formas fronterizas para entender los lugares de enunciación orientados a consolidar un proyecto educativo decolonial.¹

Palabras clave: Educación venezolana, pensamiento decolonial, lógica colonial,

¹ Este artículo es producto del trabajo presentado como requisito para aprobar el Curso Virtual Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina. Julio 2009, desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con la calidad profesoral de Axel Rojas y Eduardo Restrepo. Asimismo, fue revisado por el cuerpo académico de la Línea de Investigación en "Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder", adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la universidad del Zulia (Venezuela); donde surgieron aportes significativos para el enriquecimiento del mismo. También, es meritorio agradecer la colaboración de la Dra. Belin Vázquez en la revisión y mejoramiento del manuscrito original

proyecto decolonial.

Summary

Venezuelan educational experience has emerged by the adoption of a scientific and neoliberal social model registered in the capitalist-modern world-system; it also has expressed concretely a form of educated nation according to those liberal principles that have tended upon our America since XVI century. As a theoretical reflection, this work examines the socio-historical continuity of the colonial matrix in Venezuelan education, as well as to present historical evidences in dialogue with the decolonial thinking, Foucault's perspective about power-knowing and critic pedagogy in order to criticize syllabuses design, contents and educational strategies to verify possible changes these structures deserve. It is expected that this proposal launches the elaboration of the problem about coloniality of doing, in correspondence with colonial/modern matrix that circulates in educational spaces, assuming the necessary adoption of border forms to understand places of enunciation oriented to consolidate a decolonial educational project.

Keywords: Venezuelan education, decolonial thinking, colonial logic, decolonial project.

INTRODUCCIÓN

Igual que en otros países colonizados, la experiencia educativa venezolana desvela el impacto de su papel en las transformaciones sociales e histórico-culturales y sus resultados dan razones de peso para comprender lo que somos actualmente. En vías de fortalecer el actual debate educativo en Venezuela y documentarlo desde la perspectiva decolonial¹, se aspira puntualizar

1 El pensamiento decolonial ha sido escasamente estudiado en Venezuela, sobre todo en lo concerniente al ámbito educativo; claro está, contamos con la participación de Edgardo Lander y Fernando Coronil, entre otros no menos importantes, en la red de investigadores del programa modernidad-colonialidad latinoamericano (Escobar, 2003). También, es necesario mencionar los aportes de María del Pilar Quintero, coordinadora del Grupo de Investigación sobre la Conciencia Social en Venezuela y América Latina (GISCVL) de la Universidad de Los Andes (ULA); además de los recientes trabajos derivados de la Línea de Investigación Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder de la Universidad del Zulia (LUZ).

en algunas reflexiones sobre la pervivencia de la colonialidad, asumida en su complejidad histórico-social y como referente para apuntalar la discusión en torno a la construcción de un proyecto decolonial de educación en los países del Sur y orientado a pensarlo en perspectiva contra-hegemónica que armonice con el ideario bolivariano de la unidad continental entre pueblos hermanos. Pero más allá de ello, apunta a replantear los compromisos éticos con nuestras memorias históricas para producir, a partir de ella, la transformación educativa que demanda “una postura comprometida de la que resulte una conciencia cada vez más crítica de esa problemática” (Freire, 2001:9); pues para el logro de tales propósitos, es necesario pensar esas transformaciones desde el lugar mismo de donde somos, colocándonos “en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural” (Ibídem.).

Al respecto, es necesario entender la pervivencia de configuraciones impuestas por el sistema-mundo moderno-colonial, pues el pensamiento social ha permanecido colonial por todos los tiempos, a los fines de plantearnos, reflexivamente, respuestas críticas que fundamenten la puesta en escena de un proyecto educativo decolonial que emerge en la República Bolivariana de Venezuela. El pensamiento colonizador ha designado la imposición de una teorización que ha mantenido la creencia de una sola cultura válida, con lo cual se han establecido separaciones decisivas entre aquellos que poseen el conocimiento y quienes lo deben adquirir (Quintero, 1999). Sobre este planteo, Fanon (1973) profundiza que la interacción social colonial reposa sobre acciones de violencia estructural desarrollada entre colonizadores y colonos, comprometiéndonos con la búsqueda de los lugares de enunciación en los cuales se hallan las razones de existencia del colonialismo en la educación.

La venezuela educada y el sistema-mundo moderno-capitalista

Como bien indicáramos previamente, Venezuela no ha estado exenta de las influencias del sistema-mundo moderno-capitalista en distintos ámbitos de su quehacer cotidiano. Sus tendencias políticas, históricas y jurídicas le aseguraron un lugar importante en la ruta atlántica de la periferia colonial del sistema y, a pesar que las luchas independentistas durante el siglo XIX se desplegaron contra el imperio de la dominación tiránica y despótica, este nuevo escenario reveló un proyecto que daba continuidad a prácticas dejaban por fuera a los

diferentes sociales no reconocidos por el imaginario de la blancura; de hecho, con la acentuación del orden económico-mundial establecido desde el siglo XVI y las acciones revolucionarias de las libertades burguesas, entre otros eventos, definieron el rumbo educativo en nombre de los liberalismos y las ilustraciones (cfr. Wallerstein, 2005; Mignolo, 2003).

Como parte del nuevo plan imperialista inglés-norteamericano, también en el siglo XIX las estrategias del sistema-mundo surtieron efecto debido a la existencia de una geopolítica dominadora que incorporaba entre sus acciones imperiales, las prácticas raciales y la consecuente separación entre altas y bajas culturas. De los problemas derivados, destaca la invención de una geopolítica favorecedora de los intereses centrales del sistema que desembocó en propósitos expansionistas y hegemónicos basados en la evangelización y alfabetización de las llamadas bajas culturas de acuerdo a los modelos producidos por las minorías de las altas culturas (Wallerstein, 2005; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, 2005). En consecuencia, tanto grupos elitistas centrales como periféricos, asumieron la hegemonía política como punto de lucha para salvaguardar el estado natural de una cultura universal, total y homogéneamente compacta que se tradujo en la incorporación de la baja cultura por efecto de la violencia epistémica racializada y colonizada, dando lugar a la diferencia ontológica colonial enunciada desde la cosmología del *damné* (cfr. Maldonado-Torres, 2007; Fanon, 1983; Walsh, 2004).

Históricamente, el biopoder como hegemonía geopolítica se orientó al control de los cuerpos y las poblaciones que, como sujetos subjetivados por las interacciones culturales producidas por efectos de las vinculaciones globales dominantes, fueron concebidos como objetos de estudio cosificados, de acuerdo a las disposiciones teóricas contenidas en los grandes relatos configurados en los corpus científicos propios del sistema-mundo (cfr. Wallerstein, 2005; Foucault, 2006); constituyéndose en dispositivos de dominación reconocidos como acciones de docilización entre los colectivos sociales. Las subjetividades sociales, protagonistas de esa red de poderes fueron emplazadas sobre los cuerpos dóciles; producidos por las “destrucciones creadoras que buscaban reducir la comprensión del mundo a la comprensión occidental del mundo, [hechas] en nombre de proyectos civilizadores” (Santos, 2006:21; énfasis en el original).

En el proyecto ilustrado del Estado liberal burgués, las subjetividades sociales y sus prácticas se consideran una red de poderes de dominación, actuantes como “estructuras complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia en diferentes aspectos particulares a coyunturas históricas específicas” (Castro-Gómez, 2006:170). Esas redes de poderes se concentraron en torno a la cultura letrada y un saber unificado sobre la base del pensamiento único occidental, para construir entre iguales por ley de la naturaleza, la fundación de la democracia, la soberanía, el pactismo y la ciudadanía; lo que a partir de 1789 se asumió como la declarativa de los “derechos del hombre y el ciudadano”. Otrora, el destino universal de la humanidad se colocó en las manos de los hombres de letras, en quienes la inspiración revolucionaria se instituyó desde los regímenes y órdenes funcionales sobre los que se levantaba el sentido de civilización reflejada en la naturaleza morfológica de las ciudades, los preceptos jurídicos y constitucionales (leyes y decretos) y las normas de comportamiento social; todo ello contenido en las constituciones nacionales, los manuales escolares y de comportamiento y la gramática de Bello, en lo que respecta a nuestra América (cfr. Rama, 1984; González-Stephan, 1996; Castro-Gómez, 2005; Arendt, 2006).

Mientras tanto, las mujeres y los *damné* quedaron confinados a la obediencia de los preceptos liberales, también la ciencia y las prácticas sociales legitimadas en su seno, eran fundamentalmente pensadas y vividas para habilitar al hombre-propietario en el ejercicio de sus plenos derechos ciudadanos, y cualquier caso de insurrección era penada hasta con la muerte. Efectivamente, además que la sociedad funcionó -y funciona aún- sobre la base de una inspiración falocéntrica, también la constitucionalidad estuvo pensada para “cierto sujeto masculino, quien termina por legitimar la ley de todos y el sistema de normas que regirá las esferas no visibles” (González-Stephan, 1996:31), por lo cual el espacio público y sus dinámicas estructurantes se ciñeron a la jerarquía patriarcal impuesta para garantizar la consolidación de la sociedad disciplinaria.

Esta ideología patriarcal ha sentado una suerte universal de pensar la producción social de vida pública y privada desde el varón-propietario y para él, develando una forma de conocimiento teñida por la racialización producida por la discriminación de género y de sexo que inspiró el lenguaje científico; ya en las ciencias naturales el empleo del genérico hombre, señalaba la invisibilidad

de cualquier otra persona que no lo fuera o que no lo implicara. Por ello, bien vale “sospechar de todo, dado que los paradigmas que se asumen en muchos ámbitos académicos están sustentados en visiones y lógicas masculinas, clasistas, racistas y sexistas” (Curiel, 2007:93); y sobran los ejemplos de la literatura científica y no tan científica, adosados a este lenguaje masculino, violentando la existencia de la mujer en la construcción de ese soñado otro mundo posible (i.e. Freire, Che Guevara).

De este modo, ciudadanía, identidad, soberanía, libertad, igualdad, propiedad, entre otros significados prácticos relativos a la cuestión social implícita en la concepción de la nación y la república para los ciudadanos, requerían un escenario para su realización funcional no sólo en el plano de las objetivaciones, sino en el ámbito material y simbólico fundado en la producción de “hombres más conservadores que revolucionarios, más inclinados a preservar lo que ya ha sido hecho y a asegurar su estabilidad que a establecer nuevas cosas, nuevos cambios, nuevas ideas” (Arendt, 2006:54), lo cual, acentuaba la invisibilidad de lo diferente, extraño o raro (cfr. Pérez, 2008a).

Si la educación popular y pública surgió en este escenario, fue considerada como el espacio donde el orden social y civilizatorio encontraba garantía de legitimación a través de los signos (letra escrita/letra leída/semiosis colonial), a la vez que la jerarquía intelectual y cultural implícita en este corpus letrado, subrayaba la sistematización y estructuración del conocimiento universal que reforzara y, más que nada, afianzara el sistema-mundo moderno-colonial en los imaginarios y cuerpos colectivos e individuales.

Como espacio para la legitimación de los conocimientos comprobados universalmente, la educación ha servido de inspiración canónica y social para reproducir el estatus dentro de los colectivos “fijando mitos sociales derivados del uso de la letra que servían para alcanzar posiciones, sino mejor retribuidas, sin duda más respetables y admiradas (...) La letra apareció como palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder” (Rama, 1984:74).

La educación, en tanto, práctica social, apostó y apuesta al orden civilizatorio, al control mediante la sanción y el castigo como formas de reforzamiento de las buenas costumbres sociales. También legitimó el orden social en clases y

garantizó un patrón de poder específico constituido temporo-espacialmente en las interacciones colectivas preestablecidas por los corpus jurídicos, legales y comportamentales instituidos como tales (leyes, decretos, manuales, textos escolares, currículum, catecismos, misales, discursos), vigentes hasta la actualidad.

Asimismo, históricamente la educación ha reforzado las jerarquías socio-culturales que se han incardinado en las mentalidades colectivas; aunque han cambiado de nominación estratégica (i.e. se pasó de la economía-mundo en el siglo XVI a un estado neoliberal desde el siglo XX), como objetos de enseñanza, tales jerarquías siguen establecidas por efectos del poder como

un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno a la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2007:96).

A la luz de estos planteos, bien pudiéramos decir que la misión central de la educación ha sido consolidar el orden civilizatorio mediante la buena racionalidad del trabajo, la naturaleza, la sexualidad, la subjetividad y la autoridad; argumentos consolidados en los dispositivos letrados empleados para definir nuestras sendas educacionales. En este contexto, mediadora de “la civilidad idealizada en la moral y las luces para el ejercicio de los derechos del hombre en sociedad y que el Estado debía garantizar con la obligatoriedad escolar [mediante la instrucción pública y la escuela de primeras letras]” (Vázquez, 2009:1).

Tenemos entonces, que la educación responde a fortalecer la colonialidad como “lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común” (Mignolo, 2007:32). Visto así, sobran razones para examinar la educación venezolana a partir de la lógica de la colonialidad; ya que en el caso de la educación nacional, se observa su permanencia sobre unos estamentos

que han cambiado las palabras pero no las condiciones para comprender la práctica educativa, obstaculizando las posibilidades de desencadenar acciones decoloniales sobre el ser-saber-hacer, pues aun perviven en la matriz colonial de poder implicada en el análisis del sistema-mundo. A pesar de reformas educativas, las mentalidades pedagógicas y sociales siguen situadas en la visión rentista, capitalista y moderno-colonial que caracteriza a la educación académica y occidental; pero lo más llamativo, es que ésta es un producto de la construcción histórica de invisibilidad, racialización y colonización originada por la diferencia colonial, evidenciándose la linealidad y homogeneidad de entender el mundo circundante desde una única historia, la de la razón blanca de occidente (Walsh, 2004).

Esta lógica de la colonialidad ha operado entre nosotros mediante la acción social desplegada en diversos ámbitos del quehacer cotidiano; y, esperando coincidir con quien lee estas líneas, reconocemos la educación como parte legitimadora de esta estructura andante, pues como bien lo ilustra Michel Foucault, la escuela emplaza la acción lógica de la sociedad disciplinaria al hacer uso de dispositivos de control que protagonizan la cotidianidad escolar¹. Estos dispositivos procuran el acatamiento, la obediencia y el silenciamiento de los cuerpos subjetivados a propósito de la adopción de una historia de la organización del saber respecto a la dominación y al sujeto, pero sobre todo, para la opresión de unos muchos por unos pocos (Foucault, 2008, p. 49).

En efecto, la práctica escolar ha sido orientada por las regulaciones contenidas en el currículum educativo, orientándose a la planificación mensurada de los procesos implicados en la construcción del conocimiento científico, evitando la visibilidad de aquellos saberes generados por efecto de las dinámicas cotidianas entre personas sociales; y lo que es peor, las mismas cotidianidades procuran ser explicadas científicamente, asumiendo categóricamente el ocultamiento,

¹ Son ejemplo de estos dispositivos en la escuela, el empleo de uniformes escolares diferenciado por sexo; pasar lista para identificar los no asistentes de una clase; tener puesto fijo en el aula y de manera lineal, pues un pupitre va detrás de otro, ubicado de manera frontal y en situación de dominación por un adulto, supuestamente, más sabio que el resto de los presentes, mientras los alumnos fijan su atención sobre el pizarrón cargado de la sabiduría profesoral y escenario para el escarnio público de la ignorancia, cuando el alumno es llamado a comparecer ante el juicio del conocimiento frente a este artefacto escolar. También destaca la evaluación numérica como garantía de la adquisición de conocimientos, que de manera memorística surge como efecto en la resolución de interrogantes lineales-cerradas sobre tópicos escolares.

silenciamiento y sometimiento de lo que la gente sabe y de sus propias subjetividades. A ello, Foucault (2000) se refirió como “los bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica [hizo] reaparecer por medio (...) de la erudición” (p. 21); y, lo catalogó como saberes sometidos, respondientes a los dictados de las teorías globales. Como seguimiento de esta actividad, llama la atención que esas prácticas sociales son consideradas normales entre la mayoría ciudadana, dando fe de la profunda incardinación de las lógicas coloniales en las mentalidades sociales, evidenciada en los diseños curriculares, contenidos y prácticas pedagógicas que en nombre de las ciencias de la educación, definen criterios homogéneos para el control universal de los cuerpos colectivos bajo el epíteto de la educación global (i.e. Informe Delors, Metas 2021, Educación de Calidad para Todos).

Heredados de la ciencia ilustrada-liberal y positivista organizados en la matriz colonial del poder, la educación ha traducido una simplificación y descontextualización arbitraria e impuesta por un poder arbitrario en torno a una arbitrariedad cultural, cuya dinámica implícita y específica ha conformado la estructura de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 45). Para Bourdieu y sus colaboradores, la educación se ha desarrollado sobre la base de una matriz de violencia, donde la enseñanza, sus principios y contenidos sirven a las estructuras sociales de clases (p. 17); erigida sobre un aparato superior de dominación en cascada, en el que se percibe imposibilitada para hacer transformaciones que no puede hacer. Evidentemente, esta estructura educativa responde a los principios establecidos por el Estado-nación para forjar otredades (sociales-simbólicas), sin las cuales no tendría sentido el disciplinamiento y la domesticación. Esto implica el hecho mismo de que la diferencia, más que una huella o una firma (derridiana), se establece como una pauta “geo-histórica que racializa y marginaliza a grupos humanos ubicándolos en espacios específicos y asignándoles características que los estereotipan en el tiempo y el territorio” (Albán, 2008:67).

Al respecto, Carnoy (1977:32) afirma que “la institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social”. Con estas palabras, quedamos a medias tintas ante las consecuencias deterministas suscritas por el modelo colonial educativo sobre

las prácticas pedagógicas actuales; pues, aún estamos en un marco colonial educativo que continúa siendo depredador de las identidades y la memoria histórico-cultural que enajena las cotidianidades de los colectivos sociales. Como parte del proyecto colonial en Venezuela, Quintero (2000:75) destaca que nuestra colectividad

desconoce su patrimonio cultural, ha sido privada de su herencia cultural, de su memoria cultural y en su lugar: niños, jóvenes y adultos están expuestos al bombardeo permanente de manifestaciones pseudo-culturales alienantes, carentes de valores éticos y estéticos, cargados de contenidos banales, muchas veces abiertamente racistas, orientados a la manipulación, a inducir al consumismo y a proponer “estilos de vida”, crueles, sexistas, racistas, violentos, consumistas y superficiales.

Esta continuidad de la colonialidad ha permitido que las reflexiones sobre nuestra realidad educativa evidencien su correspondencia con los análisis del sistema-mundo moderno colonial. Con el afianzamiento de la modernidad y el positivismo desde finales del siglo XIX, las condiciones operacionales para institucionalizar el control en los colectivos nacionales enfatizaron (a) la constitucionalidad como sistema jurídico, (b) la sistematización de la instrucción pública como un derecho inalienable, público y obligatorio, (c) el fortalecimiento de la cultura petrolera y (d) la consecuente asimilación nacional al modelo neoliberal. Efectivamente, la adopción de un modelo educativo centrado en la ciencia ilustrada y la concomitante episteme liberal inundó las prácticas sociales como mecanismo regulatorio del orden civilizatorio trazado por el incipiente Estado-nación; asimismo, el fortalecimiento de un proyecto de nación y ciudadanía apuntó a formar sujetos cosificados emplazados en la estructura letrada subyacente al orden civilizatorio que garantizaba los fines de docilización de los cuerpos subjetivos.

Similar a la fórmula eurocéntrica, desde la construcción republicana en Venezuela se edificaron sus modelos educativos, conforme a la lógica de la anatomo-política y el biopoder basada en escuelas diferenciadas por sexo, colores y condiciones sociales, en las cuales se vigilaba la disciplina escolar mediante la rigidez en el control del tiempo (horarios), de los modales y costumbres, la estructura lineal y frontal del aula, la castellanización de la lengua y la adopción de una religión única (cfr. Vázquez, 2009; Varela, y Álvarez-Uría, 1991). Estas responsabilidades recaían sobre la figura vigilante del docente,

quien vigilado por sus superiores, se asumía como agente de reproducción de la institucionalidad nacionalista encarnada en los cuerpos jurídicos constitucionales; las constituciones nacionales actuaban (y actúan) como la forma magnánima para asegurar el orden civilizatorio y el emplazamiento de los cuerpos sociales en clases definidas según lo establecido en el espíritu universal de ciudadanía de derechos.

La búsqueda de evidencias históricas ha permitido comprender la sistematización de la instrucción pública como derecho inalienable, público, gratuito, popular y obligatorio, tal como está contenida en la

Constitución Federal para los Estados de Venezuela, sancionada en Caracas el 21 de diciembre de 1811, según lo establecían los artículos 194 y 195 de los Deberes del hombre en sociedad y, específicamente, el artículo 200 de los Deberes del Cuerpo Social, que instituía la necesidad de la ilustración y la enseñanza de todos los ciudadanos a cargo de los gobiernos provinciales (Vázquez, 2009:4; énfasis en el original).

Sin embargo, en 1819 mediante la Constitución Política del Estado de Venezuela, Simón Bolívar encargaría la incorporación de un apéndice sobre el Poder Moral, en el cual se manifestaba

establecer, organizar, y dirigir las escuelas primarias, las de niños, como de niñas, cuidando de que se enseñe a pronunciar, leer, y escribir correctamente las reglas más usuales de la Aritmética, y los principios de la Gramática: que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres a los ancianos, a los Magistrados, y adhesión al Gobierno (cita textual de la Constitución Política de Venezuela, aprobada en sesión del Soberano Congreso reunido en Angostura, capital de la provincia de Guayana, del 11 de agosto de 1819, en Vázquez, 2009:5).

A partir de entonces, la recién instalada república en Venezuela comienza a fortalecer sus propósitos como ciudad letrada con ciudadanos letrados, dando continuidad al proyecto ilustrado-liberal mediante la instrucción popular y pública ofrecida en las escuelas de primeras letras. Estas instituciones debían cumplir, entre múltiples funciones, la validación de la instrucción como forma de enseñanza gradual encargada a instructores que educaban en aulas divididas en

pequeños grupos de niños, quienes se organizaban de acuerdo a las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y religión; a este modelo de enseñanza se le conoció como el método Lancaster-Bell (cfr. Vázquez, 2009; p. 6; Vega, 1999; De Pedro, 2009). Esta forma metodológica del liberalismo inglés se concretó en Nuestra América, luego de ser experimentada en la Europa occidental y divulgada a través de las Compañías Lancasterianas; agrupaciones destinadas a proveer una educación digna a los pobres y menesterosos, con el firme propósito de educarlos para la ciudadanía “inventada”, mediante el desarraigo de la educación familiar con la sustitución de los padres por el maestro y con la adopción del proyecto alfabetizador lancasteriano, constituyéndose en uno de los sucesos más controversiales en la fundación de la educación pública republicana.

Este método inauguró la maquinaria escolar para fabricar ciudadanos mediante una educación efectiva y rápida que reunía a grupos numerosos de estudiantes dirigidos por un maestro e instructor, quienes entre adoctrinamiento religioso, recompensas y castigos cumplieron sistemas de control y disciplinamiento social mediante la vigilancia de la autoridad y la imposición de conocimientos para instalar el dominio del poder de la razón, los conocimientos elementales de las ciencias utilitarias y de la cultura letrada en los niños y niñas, pues al centrarse esta práctica pedagógica en la palabra impresa y culta para la vida pública y doméstica, “saber leer y escribir (...) era una necesidad para poder ejercer plenamente los derechos ciudadanos y poder conocer sus deberes y responsabilidades” (De Pedro, 2009:70).

Esto supuso necesariamente, el cumplimiento del deber sagrado de instituir el Estado-docente como garante de formar ciudadanos morales, ilustrados, virtuosos e industriosos; consecuentemente, la educación estaba destinada a instituir “hombres para la sociedad y el goce de la ciudadanía, mediante la adquisición de conocimientos de carácter social, corporal, técnico y científico” (Vázquez, 2009:8), lo cual contrajo la separación de los propósitos educacionales para hombres y mujeres, de manera que los primeros se formaban para la vida productiva y social y las segundas para la vida doméstica.

A tono con lo expuesto, la instrucción pública y las escuelas de primeras letras estaban destinadas al fortalecimiento de la moralización y limpieza de los espacios públicos y privados; ello, pretendía sanear la pobreza, la locura y

cualquier otra enfermedad del espíritu moral que constituyera un obstáculo para el desarrollo de la buena ciudadanía (Vázquez, 2009). Se trataba, pues, de una forma pedagógica destinada a higienizar, blanquear y civilizar lo diferente y distinto, en virtud de fortalecer un sentido homogéneo de identidad ciudadana respondiente a los designios del Estado liberal-ilustrado. (cfr. Curiel, 2007; Quijano, 2000; Castro-Gómez, 2006).

Anteriormente, señalábamos someramente que la diferencia es un producto de la modernidad-colonialidad, pues refiere a la construcción de una otredad en base a la invisibilización de lo diverso y diferente. Como actos mediadores, las prácticas pedagógicas han sido conducidas hacia la normalización de las prácticas sociales en el seno de los órdenes de la sociedad civil, a la vez que asumidas como parte del patrón homogéneo de la lógica civilizatoria impuesta por efectos de la asimilación a la dominación de la razón moderna. Sobre la base de un conocimiento universal, se erigió un sistema de poderes que transgredía el cuerpo y la imaginación subjetiva, útil para explicar eso que asumimos como diferente, legitimando la funcionalidad de la sociedad de control para la punición (Foucault, 1996).

La tendencia reflejada por estos señalamientos, precisó la producción de un imaginario nacionalista de acuerdo a lo establecido en el orden canónico para el ciudadano letrado y eurocéntrico, según el cual se valora la preeminencia del hombre blanco, culto, masculino, poseedor de bienes e institucionalizado mediante dispositivos de control acuñados como valores globales del sistema-mundo moderno-capitalista (cfr. Quijano, 2000, 2007). En esta perspectiva, encontramos que Venezuela, como el resto de los países colonizados de Nuestra América continental y caribeña, se ha enfrentado a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, haciendo mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, mestizas y campesinas¹.

1 Judith Butler señala, sobre este particular, que estamos sujetos a las palabras; y es el lenguaje el eje articulador de las performatividades que describen la constitución del estado-nación como figura homogénea y universal de la política ciudadana mundial. Argumenta que “la nación está claramente restringida a una mayoría lingüística, y el lenguaje se vuelve un criterio de control sobre quien pertenece y quién no (...) Se trata no solamente de un problema de inclusión dentro de una idea ya existente de nación, sino de un problema de igualdad sin la cual el “nosotros” no puede pronunciarse” (Butler y Spivak, 2009:84-85, énfasis en el original). Como es de notarse, el

Es el caso que la colonialidad en Venezuela ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado mediante dispositivos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, provocó que nuestra mirada se posara sobre el sueño americano y se hiciera transversal en todos los componentes del Estado-nacional (educación, religión y gubernamentalidad). Con la seguridad del Estado-nación en proveer educación pública al pueblo, se selló un pacto cultural fundamental para entender que Venezuela requirió, requiere y requerirá una fórmula educativa que le asegure un puesto en la lista de naciones en desarrollo y progreso, de cara a responder demandas globales. Sin embargo, va penetrando el ideario bolivariano de formar nuevos republicanos y nuevas republicanas, para atender el llamado revolucionario y renovador de los argumentos históricos para forjar la conciencia de futuro en un país que amerita compromiso, pertinencia, participación y protagonismo, en contraposición a los baluartes ideológicos post-revolucionarios inscritos en la libertad, igualdad y justicia del pensamiento napoleónico.

Inscrita en este pensamiento, la Venezuela educada ha sido el resultado del proyecto occidental universalizador y homogeneizador de nación y ciudadanía ilustrado y liberal, por ser constitutiva de “un imaginario de minorías pero que se postuló como expansivo, y que efectivamente tuvo la capacidad de englobar-domesticar a comunidades diferenciales que ofrecían resistencia a costa de no fáciles negociaciones” (González Stephan, 1996:22). En correspondencia con este proyecto,

la pedagogía es la gran artífice de la prevención: los saberes que imparte –gramática, geografía, historia, aritmética, cálculo, latín- distribuyen de otro modo las pulsiones de la barbarie. Sobre la educación descansará uno de los acicates del progreso, y sobre la figura del maestro las llaves de participación de la ciudadanía letrada (Ibíd., p. 34-35).

En respuesta a esta construcción del imaginario sobre el Estado-nación, se

dominio lingüístico supuso una homogeneidad identitaria y ciudadana contenida en los dispositivos gubernamentales para el control de los cuerpos sociales mediante la asepsia derivada de la cultura letrada; al punto que “ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible” (Butler, 2004:22), lo cual supone, que dependamos de las relaciones sociales para ser reconocibles.

produjeron identidades universales, homogéneas y blanqueadas, además masculinas, poseedoras de bienes y tituladas como ciudadanos de derechos. Esto conduce a reflexionar acerca del valor histórico-cultural de “la cuestión nacional, la ciudadanía, las relaciones entre lo público y lo privado, la construcción del cuerpo individual y social, la validez del orden jurídico democrático” (González Stephan, Op. cit., p. 17), que encarnó el proyecto ilustrado liberal típico de la modernidad/colonialidad y propio del sistema/mundo (cfr. Wallerstein, 2005; Mignolo, 2007).

Al ser integrante de las cortesanas del sistema-mundo moderno-colonial, la Venezuela educada ha evidenciado el estancamiento producido por las redes de poderes que han actuado al interior y exterior de la diferencia colonial; ello, supone el paso de la totalidad a la exterioridad y se ancla como locus de enunciación desde donde podemos mirar lo qué somos, considerando de dónde somos. La Venezuela educada es un síntoma de la colonialidad epistémica y ontológica que ha convertido la diferencia y la diversidad en un objeto invisible, un grito sordo, en un esquema de restricciones para pensar un país de buenos ciudadanos, como un gran rebaño de ovejas entrando al redil por la misma puerta (tal como lo vemos en el prólogo de los Tiempos Modernos de Charles Chaplin).

Pervivencia de la comunidad educativa en Venezuela

A la luz de lo antes planteado, quedan evidencias suficientes para afirmar que los modelos educativos venezolanos han obedecido al esquema lineal resultante de la lógica colonial, respondiente al análisis del sistema-mundo moderno-colonial. Esta caracterización ha funcionado cercana a la fórmula contenida en la homogeneización educativa, materializada en los diseños curriculares, explicada a través de teorías psico-educativas ancladas en este pensamiento moderno-colonial, y expresadas en los textos escolares y cotidianidades educativas (horario, timbres, morfología del espacio institucional, uniformes escolares, separación por sexos y capacidades intelectuales). Y como asunto de Estado, refiere a políticas educativas que han soslayado las diferencias culturales entendidas como prácticas de diversidad; donde, los efectos sobre la “educación del pueblo” como fuente de progreso y desarrollo, a la vez que convertido a la Venezuela educada en lugar para comprender la pervivencia

de la colonialidad educativa como un problema histórico-epistemológico (cfr. Rojas y Castillo, 2005; Walsh, 2008).

En los momentos actuales, la educación venezolana se conduce según la implantación de un modelo educativo concentrado en valores sociales anclados en la ideología bolivariana, enmarcada en el socialismo del siglo XXI (Dietrich, 2007). Pese a que la dinámica educativa nacional ha despertado múltiples controversias, colindantes con un ambiente colectivo polarizado políticamente, ha representado una novedosa forma de lucha social del poder ciudadano e identitario.

Aunque la educación venezolana ha estado envuelta por una suerte de cambios orientados hacia los radicalismos políticos, la interminable retórica se ha diluido en analizar los aspectos positivos y negativos del nuevo sistema educativo, sin profundizar en sus bases estructurales y sistémicas. Efectivamente, el debate pedagógico no ha llegado a sus lugares de enunciación –la escuela y las comunidades–, pues se ha estancado en los laboratorios experimentales ofrecidos por políticos y académicos sin consideración alguna de las realidades colectivas circundantes al propio problema educativo.

Lejano a su valoración política, ontológica y social, en el actual debate encontramos debilidades sintomáticas que develan la pervivencia colonial, pues se adolece de una crítica teórica orientada a la reflexión sobre la práctica educativa, que patrocine el desanclaje epistemológico de la retórica para proponer ideas tendentes a la transformación colectiva de los valores de la convivencia como proyecto político; además, destaca la fuerte tendencia a elevar críticas sin mayores fundamentos que no sean los pensados y vividos desde una interpretación encapsulada en el individualismo.

Una de las alternativas sería visualizar en este debate educativo sus trazados epistemológicos e históricos, para argumentar que la colonialidad educativa venezolana parte de las continuidades históricas que informan de las trayectorias epistemológicas y praxiológicas contenidas en la racialización y dominación social, evidenciadas en las prácticas pedagógicas y encarnadas en las mentalidades colectivas. La inobjetable complejidad de estas interpretaciones debe conducir a desvelar estas continuidades histórico-epistemológicas de la fórmula pedagógica entronada en la buena educación

de los cuerpos y colectivos sociales, como parte de nuestro proyecto educativo público, gratuito y obligatorio, conducente a la formación de la nueva república para los ciudadanos y ciudadanas.

No debe olvidarse que para principios y mediados del siglo XX, en Venezuela ocurrieron sendos procesos dictatoriales que ratificaron el Estado como centro del poder político y económico: el primero, entre 1908-1935, liderado por José Vicente Gómez, y el segundo presidido por el General Marcos Pérez Jiménez entre 1950-1958. Consecuentemente, los métodos educativos que otrora surtieron efecto, debían mantenerse para cumplimentar los fines establecidos por tales regímenes, garantizando la consolidación de un modelo educativo acoplado a los escenarios políticos y jurídicos encargados de perpetuar el sentido nacionalista y positivista de la instrucción para la consolidación de la ciudadanía de derechos para reforzar las exclusiones de naturaleza ilustrada-liberal.

A saber, entre lo más característico de la continuidad histórica de estos procesos dictatoriales, destaca la explotación de la tierra y la naturaleza, siendo la agricultura y el desarrollo petrolero las insignias que favorecieron la demarcación geopolítica del centro y la periferia venezolana. Ante la irrevocable tarea inscrita en los cuerpos jurídico-políticos, la ciudadanización de la colectividad se correspondía con la incorporación a la nueva razón de Estado. De igual manera, las migraciones rurales hacia las ciudades provocaron el abandono del campo y la reformulación del sentido democrático de la convivencia, por demás esbozada con líneas de bonanza cultural y económica productora de un nuevo orden imaginado de la ciudadanía centrada en la representación de que democracia y dictadura eran caras de la misma moneda, donde “la relación entre dictadura y democracia figura en la imaginación política latinoamericana como una manifestación más de la omnipresente confrontación maniquea civilización/barbarie, que ha definido la ambigua identidad del continente desde la conquista” (Coronil, 2002:137).

Las consecuencias repuntaron en el reforzamiento de una misma unidad cultural del Estado-nación y la ratificación del valor de la educación pública en los asuntos de formación ciudadana, a la vez que el sentido patriótico-nacionalista era necesario para fundar un Estado-petrolero cuyo destino era otro síntoma del sistema-mundo moderno-colonial. Wallerstein (2005)

indica que la economía-mundo enmarca las tendencias políticas de derecha e izquierda en un sistema que ha convivido históricamente con el conflicto y ha apuntado al reordenamiento de los estándares establecidos en las relaciones costos-beneficios de los aparatos productivos de los estados nacionales. Justamente, con el Consenso de Washington como política y el aparatoso teorismo implícito en el neoliberalismo, se erigió una nueva modalidad de gubernamentalidad global del sistema-mundo moderno-colonial¹.

El naciente estado neoliberal encontró un espacio para dar continuidad al proyecto moderno-colonial, disfrazado de prosperidad, bienestar y acomodo que armonizaba con aquella estructuración societal iniciada en la histórica época ilustrada venezolana y basada en la igualdad natural entre los individuos liberales, la cual, se fortalecía a propósito del orden establecido por las jerarquías totalitarias de los tiempos de dictadura que lograron su máxima expresión en la embrionaria cultura petrolera; de modo que, lo vivido por los y las venezolanas ha sido una continuidad de la colonialidad que se estructuró para legitimar la pervivencia de una forma unívoca de mentalidad, disfrazada de diversa, tolerante e incluyente que se remonta

al proyecto fundacional de la nación republicana: proyecto que emergió con la declaratoria en “Estados soberanos e independientes y mediante el cual los actores políticos y sociales, aspiraron forjar una “república de ciudadanos”, en correspondencia con la naciente civilidad obtenida mediante la instrucción, la moral y las luces (Pérez y Vázquez, 2006:385)².

Le educación venezolana ante el orden imperial neoliberal

1 Esta “nueva” gubernamentalidad ratifica las relaciones de poder existentes (Coronil, 2007), las cuales se incorporan en los propósitos educativos a fin de guardar la coherencia con esta forma de gobierno. En suma, la educación debe estar al servicio de las intenciones del Estado-nación; por lo cual, si visualizamos jerarquías verticales en sistemas de derecha mientras que la izquierda defiende la horizontalidad de la igualdad (Ibíd., p.206), es una obviedad la existencia de modelos educativos verticales u horizontales, o más claramente de derecha o izquierda (cfr. McLaren y Jaramillo, 2006; Popkewitz, 2000).

2 Este proyecto fundacional se acompasó con la idea de que la independencia política de América Latina produjo el nacionalismo moderno, pues la dilución del imperio español no solo impactó la fundación de naciones independientes en nuestra América, sino que constituyó a la misma España en un Estado-nación (Coronil, 2007). Ello sin considerar que este evento produjo a la larga, “un contrapunto de sociedades, culturas y sub-culturas entrelazadas por distintas relaciones de poder” (Ibíd., p.210); resaltando que “no existen, en ningún lugar del globo, sociedades desligadas de las relaciones de dominación (...), ni culturas puras” (Ibídem).

Si en nuestros países latinoamericanos y caribeños estos componentes nos hablan de una educación que, al compás de los Estado-nacionales, ha servido para legitimar prácticas de exclusión, a la par de un imaginario de la identidad nacional de base cultural sustentada en la homogeneidad de la nación inventada por el discurso dominante impuesto, también presenciamos que los Estados nacionales fueron ordenados en el campo educativo desde las directrices coordinadas y dinamizadas por el orden global.

Impactados por las redes de la cultura-mundo de la información, vivenciamos nuevos “modos de estar juntos” y en este descentramiento se implican los espacios educativos, que han dejado de ser el único lugar de legitimación de los saberes, para circular multiplicidad de saberes ante la aparición de un ecosistema comunicativo, cuya “manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan” (Martin-Barbero, 2002:s/n).

De este modo, la globalización y la mundialización no sólo han desterritorializado a los Estados Nacionales (cfr. Butler y Spivak, 2009), también al Estado docente y a la educación. A las inequidades históricas construidas al calor de las exclusiones inherentes al Estado liberal surgido en nuestros países en los inicios del siglo XIX, con el proceso de globalización se ha tendido “a devaluar las culturas fuertemente arraigadas en un territorio, es decir, tiende a devaluar los referentes territoriales de las culturas, de las identidades, los territorios replican exasperando sus señas de identidad hasta llevarlas al punto de exclusión (Martín-Barbero, 1999).

Alrededor de estas exclusiones precisamente transita el ordenamiento tecnocrático neoliberal de la educación, instaurado a partir de la década de los noventa con el Consenso de Washington y direccionado por la UNESCO, que desde hace más de sesenta años surgió como órgano rector de las Naciones Unidas para dirigir la educación, la ciencia y la cultura, para regular el discurso sobre ciudadanía y equidad. Es lugar común leer en informes oficiales de organismos unilaterales de la región, que los países de América Latina y el Caribe enfrentaban desde la década de los noventa grandes desafíos para la consolidación y profundización de la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; todo ello a favor de la ciudadanía para la competitividad

(CEPAL, 1990).

Efectivamente, desde la década de los noventa el orden neoliberal privilegió la relación entre educación y competitividad, por lo cual el currículum por competencias tomó como vértice de la ciudadanía la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global, al considerar que la generación de capacidades y destrezas eran indispensables para la competitividad basada en el progreso técnico y la racionalidad instrumental. Por lo cual, la ciudadanía para la transformación productiva con equidad, estaba asegurada mediante el acceso universal a los códigos de la sociedad planetaria para impulsar la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica. La reforma del sistema educativo y la difusión del conocimiento eran, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, la competitividad (CEPAL, 1990).

Todo esto nos muestra que la cultura empresarial ha sustentado el modelo educativo neoliberal. De ello también se ocupa en Latinoamérica y el Caribe la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y entre sus fundamentos sostiene que para profundizar la democracia y contribuir al desarrollo económico y social, deben superarse las desigualdades sociales y atender la equidad, con políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social. Asimismo, la calidad de los sistemas educativos se determina por la pertinencia y flexibilidad de los currículos, la relevancia de los aprendizajes, una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con capacidad de adaptación a los cambios para una cultura del trabajo, la garantía de un servicio educativo que procure gestiones eficaces y eficientes en la administración de los sistemas¹.

En todo caso, lo que interesa destacar es que el problema de la calidad educativa ha sido constitutiva de esta lógica del poder global que estableció como condiciones necesarias para la equidad, garantizar la igualdad de oportunidades educativas y productivas bajo el principio de una “educación para todos”,

1 Cfr. “Calidad y equidad de la educación”. Documento programático. Texto aprobado por el Consejo Directivo de la Organización de Estados Iberoamericanos. Documento disponible en: <http://www.oei.es/calidadcd.htm>

especialmente en el caso de los jóvenes, las mujeres y los sectores marginados y con menos recursos. Asimismo, sostenida en el principio que la ciudadanía plena tiene su base en la valorización del pluralismo cultural, la convivencia multiétnica y de las poblaciones migrantes, se reconocen como mecanismos compensatorios de justicia social, para –supuestamente- profundizar en la construcción democrática que refieren a la naturaleza multicultural de la ciudadanía (cfr. McLaren y Jaramillo, 2006).

De lo antes planteado se infiere que desde el neoliberalismo se ha entendido la equidad en educación como sinónimo de la justicia distributiva; frase que ha sido utilizada para reivindicar los derechos de unos pocos para disponer de mayor presencia en la vida social. En cualquier caso, si el sistema global del mercado competitivo ha sido afín con las desigualdades y la injusticia social, entendamos más bien que la equidad, al estar implicada con la justicia social para incluir a todos y todas, connota igualdad de condiciones, igualdad de derechos y responsabilidades compartidas, bajo la luz de una ética basada en la relación intersubjetiva que se vivencia en la mirada del otro, frente al reconocimiento del otro; esto no es entendido en la racionalidad tecnocrática-instrumental, porque no es una relación que se toma estadísticamente, globalmente, sino humanamente (Savater, 2005).

No obstante, al despuntar en Nuestra América una progresiva ruptura con los modelos tradicionales de la democracia representativa, ello ha derivado en variadas formas de participación ciudadana desde las cuales afloran la polifonía de voces que ganan espacios de inclusión. Se trata de una emergente dimensión de la ciudadanía fundada en el discurso de la diferencia y que posee como propósitos básicos sustituir la visión monolítica y homogénea por la diversidad y la heterogeneidad.

Esta nueva realidad plantea como necesidades educativas, que asumir la diferencia desde su esencia constitutiva, involucra descifrar críticamente la forma en las que los otros son vistos como diferentes; a la vez que descifrar críticamente la forma en que las voces de los otros han sido colonizadas por la modernidad/colonialidad (cfr. Walsh, 2004).

El actual proceso global nos reclama un proyecto alternativo de autodeterminación y soberanías en plural, mediante la puesta en escena

de una educación que replantee el sentido de la equidad para la cultura empresarial inmersa en ella, por la puesta en marcha de una equidad que se oriente hacia su sentido propiamente humano. Esto supone reapropiarnos de la dimensión cultural originaria, como desafío a las concepciones dominantes de la cultura occidental, hoy arropadas en el manto de la cultura global. Para puntualizar sobre esto, requerimos entender que la trilogía educación-equidad-ciudadanía, históricamente han connotado prácticas de exclusión unidas a las relaciones de poder hegemónicas, la inclusión hace parte de un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente. La manera cómo la hemos concebido quizás sea el “crimen” que debemos investigar, y no sólo la falta de “acceso” a la institución escolar (Dussel, 2004).

Una reflexión sobre la exclusión educativa en nuestras sociedades amerita preguntarse ¿De qué sistema educativo hablamos cuando se alude a incluir a todos? ¿En qué medida la escuela ha producido y reproducido estas exclusiones? ¿Desde qué bases re-examinarla para construir la ciudadanía inclusiva que no reproduzca las mismas injusticias? Las respuestas a estas preguntas las hallaremos en la perspectiva histórico-epistemológica de la educación en nuestros países latinoamericanos y caribeños.

También en nuestro país durante el transcurso de los años noventa, los venezolanos y las venezolanas presenciamos este espectáculo educativo donde el individualismo, la competencia, el éxito personal, la anulación e invisibilización de lo considerado distinto, raro o diferente se suscribía como garantía del desarrollo y progreso nacional. Sobre la base de las necesidades e intereses individuales, la educación ha compendiado sus contenidos en base a una estructura lineal, cuya inspiración fordista-taylorista la asemejaba a las nacientes cadenas de comida rápida elaboradas homogéneamente en serie: “todo el mundo aprende lo mismo e igual”.

Como reflejo de lo antes reseñado, aparece la tesis que para atender a la masificación de la educación venezolana se requería la proliferación desmedida de instituciones educativas del sector privado y ya para mediados de los años 80, cada rincón del país contaba con una escuela privada, inclusive, improvisada en contextos no pensados para tales fines con el sólo requisito del permiso oficial para su funcionamiento. Tales escuelas prometían una cantidad reducida de

alumnos por aula y con tal promesa, se buscaba el fortalecimiento de la atención individualizada y/o en pequeños grupos; efectivamente, el incremento del costo financiero de la educación privada y la exclusión/dominación sucumbía sobre los grupos familiares que hacían un esfuerzo para que sus hijos gozaran del privilegio de una mejor educación.

Aunado a esta situación, el constructivismo escolar empezó a pasar factura al nuevo protagonista de la educación nacional: el Currículo Básico Nacional (CBN) y nuestra educación pretendió una transformación escolar que partía de la misma escuela, sustentada en teorías del aprendizaje que supeditando las dinámicas de la enseñanza, organizaba el conocimiento por tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y, a la vez, proveía los insumos para elaborar perfiles de competencias, los cuales deberían corresponder con los ejes transversales y la planificación por proyectos pedagógicos que, como nueva forma de planificación, sustituiría la envejecida forma matricial de planificación educativa basada en taxonomías expresadas en resultados de aprendizajes (Ministerio de Educación, 1997).

Sumariamente, la globalización del aprendizaje se imponía como principio rector en la filosofía subyacente al modelo curricular-educativo en cuestión. Como un epítome vanguardista, la noción global del aprendizaje funcionaba para acentuar la ignorancia docente, pues pocos comprendíamos de qué trataba el asunto. ¿La razón? Visiblemente no había alguna conceptualización al respecto, aunque era evidente que esa globalización del aprendizaje escolar, residía en la lógica de la globalización del capital, eje de la política neoliberal; por ello era comprensible que el aprendizaje globalizado remitiera a la transversalidad entendida como una forma global de percibir al mundo, las realidades, para luego pasar a la individualización de los detalles, al análisis e investigación y posteriormente a la síntesis. En consecuencia, lo que aspiraba este modelo era que el alumnado aprendiera de forma total y universal, mientras que las estrategias mentales fueran integradas a fin de que en el futuro adquiriera la necesidad de ser creativo, interesado en la investigación y responsable de sus propios conocimientos.

Esta fórmula globalizadora de la educación, contrajo serias contradicciones con las mentalidades responsables del proceso pedagógico. Nuevos actores colmaron los escenarios destinados para la discusión, yendo a la cabeza los

organismos multilaterales encargados de universalizar el fenómeno educativo, sobre la base de una falsa integración de regiones que descansaba en la idea de la hibridación cultural que acuñara García Canclini. Este planteo educativo recorrió los distintos rincones del planeta para convertirnos en ciudadanos del mundo, según Adela Cortina, sin percatarnos que era un mundo de desigualdades, nutrido por una pedagogía preñada de mentiras para fortalecer una educación domesticadora (cfr. Chomsky, 2002), donde no había más opción que el acatamiento para la inclusión silenciosa en un mundo globalizado. Estos argumentos funcionaron como grandes dictámenes del nuevo orden mundial y prontamente debieron ser incorporados en los discursos educativos. Pero lo más llamativo de esto, es que el fundamento teórico seguía siendo el mismo que lideró la discusión pedagógica entre los 70 y 80; ahora con un carácter integrador que le proporcionaba aires de novedad al inscribirlo en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, de acuerdo a un marco psicológico global de referencia para la educación escolar (Coll, 2001).

En definitiva, se puede afirmar que la globalización del conocimiento produjo la ocurrencia de competencias desfavorecedoras de las interacciones entre los sectores sociales, siendo más afectados aquellos que no contaban con los recursos básicos para alcanzar el éxito educativo; lo cual alteró las estadísticas globales, debilitó la esperanza escolar en los países del sur y fortaleció los planes expansionistas de una propuesta educativa global, a la que Venezuela se plegó ciegamente. Ello gracias a la adopción y sistematización de teorías y metodologías pensadas desde la totalidad, sin mayores consideraciones que la homogeneidad, masificación y reproducción de un orden civilizatorio definido por paquetes identitarios globales establecidos rigurosamente por las ciencias hegemónicas y estimulados por los organismos multilaterales.

Llama la atención que tan sólo siete saberes necesarios a la educación del futuro (Edgar Morin), cuatro pilares para la educación del siglo XXI (Delors) y un enfoque teórico que reunía los aportes más celebrados de la psicología occidental aplicados a la educación, ordenaran un sistema educativo mundial. Esto significó que la educación se colocara bajo el control de las ciencias del comportamiento y las nuevas tecnologías, velando el asunto educativo como un problema social que requería un abordaje colectivo, dialógico e inter-trans-disciplinario para reflexionar sobre el compromiso del Estado con el planteamiento y fortalecimiento de políticas educativas que estuvieran en

correspondencia con la diferencia cultural; además, focalizase un nuevo discurso institucional que abogara por la crítica en torno a las “dinámicas de negociación y conflicto entre el Estado y la sociedad civil alrededor de las formas aceptadas (o aceptables) de nombrar la alteridad” (Rojas y Castillo, 2005:13).

Desde entonces en Venezuela se han ensayado diversos modelos educativos sustentados en teorías evolucionistas, estructurales y constructivistas definidas, principalmente, en el marco de la aplicación de la psicología a la educación (cfr. Pérez, 2008b). Esta colonialidad del saber es pensada y ejecutada desde un “tipo de pensamiento colonial sobre el mundo [que] obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, [denominada] la *hybris* del punto cero” (Castro-Gómez, 2007:79; énfasis en el original). Este saber se caracteriza por ser un pensamiento disciplinario yuxtapuesto a una organización arbórea de sus estructuras (Ibídem), originada por la constitución histórica de las disciplinas científicas producidas en la academia occidental y que favorecen la interpretación eurocéntrica del conocimiento colonial e imperial según la cual “se articula la totalidad de pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo” (Lander, 2000:31).

De tales consideraciones, puede afirmarse que los modelos educativos han celebrado el ocultamiento de las diferencias culturales producidas históricamente y legitimado la homogeneidad incardinada en las divisiones ontológicas mente/cuerpo que ha fundamentado la objetividad y el universalismo del conocimiento científico, así como las separaciones entre los saberes sociales y saberes científicos establecidos amén de la distinción entre culturas (Lander, Op. cit., p. 32). Las implicaciones subyacentes evidencian la promoción de la exclusión histórico-cultural de los grupos étnicos, campesinos y rurales, por efecto de la adopción de modelos educativos; pero también políticos, sociales y jurídicos, poniendo su mirada en la geopolítica neoliberal y se han orientado a incorporar nuevas conceptualizaciones y normas internacionales sobre el conocimiento y la ciencia, básicamente centrada en el libre mercado del conocimiento y en la enseñanza centrada en competencias.

En definitiva se podría decir que los matices de la colonialidad educativa venezolana se muestran al asumir la diferencia entre el conocimiento válido de unos y el no conocimiento de los otros, definiendo un único locus de enunciación como fuente del conocimiento legítimo (Lander, 2002, 2000; Mignolo, 2003).

Plantea Mignolo (2002) que para orientar la reflexión crítica sobre este debate educativo local, esa fórmula de colonialidad educativa convoca con urgencia a la tarea de “repensar el imperialismo”, a la vez que proyecta la situación educativa como parte del

proceso histórico social (...) enmarcado por la creciente “sociedad del conocimiento” hegemónico por la tecnología y la tecnologización creciente de la educación, el crecimiento de la edad de la población y el decrecimiento de la “población de repuesto”, sobre todo en países que tienen hoy el liderazgo económico, político y militar (Ibíd., p. 215-216).

En nuestro caso, el imperialismo ha estado presente en las formas hegemónicas adoptadas para educar a los colectivos venezolanos desde la inauguración de la ilustrada instrucción pública y las escuelas de primeras letras, manteniéndose vigente en los modelos educativos que, históricamente, se han erigido como pauta escolar para impulsar el desarrollo y el progreso local en el mundo global. Por ello, los contenidos escolares han guardado estrecha relación con la filosofía liberal-ilustrada sobre el mundo, la vida, lo humano, la sociedad y la realidad, orientada por la invisibilidad de las diferencias y diversidades, así como al ocultamiento de verdades violentadas que anulan lo que no coincide con la forma dominante de pensamiento. Este carácter hegemónico, entre otros, ha legitimado la validez del imperialismo neoliberal en nuestras vidas y en lo educativo.

En todo caso, es urgente re-pensar el imperialismo, no solamente porque sea un producto concomitante del sistema-mundo moderno-colonial, sino por la emergencia de romper con un pensamiento y unas prácticas ancladas a sus diversas formas de colonialidad, para construir la educación ciudadana inclusiva para la democracia social con justicia, equidad y civilidad soberana desde la convivencia entre culturas, lenguas y cosmogonías diferentes. Por consiguiente, es necesario asumir el compromiso ético con nuestras presencialidades, sobre todo, cuando enfrentamos como problema global el surgimiento de un prototipo de ciudadanía neoliberal y “la educación (...) se lleva a cabo en gran medida mediante los instrumentos de estandarización, examen, privatización, cristianización y militarismo” (McLaren y Jaramillo, 2006:97). Así como ocurrió con el nacimiento de la sociedad letrada hasta la alfabetización tecnológica, no queda duda que el eje central del proyecto imperialista es enfatizar que el “conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la [educación] bajo

la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo” (Castro-Gómez, 2007:85), con el fin último de garantizar una educación igual para todos.

Lo planteado corre la suerte de ser el gran argumento que es síntoma de una educación que frena la generación de identidades-otras y de un proyecto de ciudadanía participativa. La negación del locus de enunciación ha favorecido la emergencia de hegemonías subjetivas y docilizaciones culturales que han pretendido la invisibilidad histórica ante una pantalla donde se proyecta el sueño eurocéntrico de desarrollo y progreso para los países objeto de la herida colonial. Recordemos que el conocimiento de los expertos entrenados en la tradición occidental, han sido los legitimados y apropiados por esos programas desarrollistas, donde “el conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Lander, 2000:43; énfasis en el original).

Orientadas a enfrentar el desafío a estos problemas acentuados con las políticas puntofijistas que condujeron a un sistema democrático centrado en la visión neoliberal, durante los últimos años las políticas de gobierno han dispuesto la prioridad de la inclusión social de los grupos menos favorecidos, dada la fuerte influencia que tuvo la cultura petrolera sobre la composición social venezolana, la cual determinó no sólo las prácticas sociales, sino las políticas y planes de desarrollo que el país emprendió hasta finales de los 90 y que fungieron como una esperanza social para la emergencia económica nacional. Hechos que estuvieron respaldados por la adhesión de Venezuela al Consenso de Washington y se ratificó en 1989, cuando el país se sometió explícitamente a las orientaciones del FMI, generándose en el colectivo nacional un descontento acompañado por fuertes protestas populares (cfr. López, 2005; Coronil, 2002). Con ello, el escenario socio-político venezolano advertía el derrumbe del puntofijismo y la génesis de la Quinta República.

Venezuela, como país del sur, se ha enfrentado a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, las cuales hicieron mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, campesinas y

caribeñas, que otrora nos fuera característico. La modernidad venezolana ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado mediante cuerpos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, hiciera que nuestra mirada venezolana se posara sobre el sueño americano y se hicieran transversales estos regímenes de la gubernamentalidad en todos los componentes del Estado-nacional.

¿Un proyecto educativo decolonial para Venezuela?

Con el objeto de desvelar esa lógica colonial educativa, el gobierno de Hugo Chávez ha examinado los modelos educativos concluyendo que estos fortalecían los valores propios del sistema capitalista-neoliberal e iban en contra de la lucha social por la emancipación cultural, a la par que promovía la privatización de la educación y en consecuencia el aumento de la exclusión social, así como la adopción de un currículum centrado en la fragmentación del conocimiento, de acuerdo a la estructura arbórea ilustrada basada en el enfoque por competencias (MPPE, 2007). Como objeto de esa revisión, el Currículum Básico Nacional (CBN), impulsado por la administración del entonces Ministro de Educación Antonio Luis Cárdenas, se fundamentaba en el constructivismo escolar, tal como lo planteaba César Coll, en base a las ideas de J. Piaget, L. Vygotsky y D. Ausubel sobre el conocimiento escolar. El CBN, convertido rápidamente en un producto tecnológico de reproducción de pautas instrumentales, carecía de reflexiones epistemológicas acerca del conocimiento, no porque sus autores la obviarán, sino porque las autoridades ministeriales venezolanas las excluyeron del pensamiento docente, así como de la práctica pedagógica; inclusive, estaba orientado a fortalecer la Educación Básica, de acuerdo a los estándares propuestos por Delors (1996), y a la complejidad científica inspirada en Morin (2000); tampoco incorporaba los otros niveles y modalidades del sistema educativo venezolano (educación preescolar, especial, de jóvenes y adultos), lo cual rompía la continuidad histórico-pedagógica de las secuencias educativas valoradas en la sociedad venezolana.

Según la evaluación realizada al CBN, con la intención de subsanar las deficiencias producidas por este modelo y basado en los principios socio-jurídicos de la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se propone un modelo de educación emancipadora, liberadora y dignificante, centrado en la valoración de la diversidad multiétnica y de los principios éticos

que han moldeado, históricamente, nuestra nacionalidad venezolana –justicia, paz, bien común, unidad de la América- (MPPE, 2007). Precisamente, desde finales de los 90, se está promoviendo un replanteamiento de los principios filosófico-teóricos del discurso educativo venezolano que debería influir sobre los diseños curriculares, los textos escolares, las teorías educativas o afines, así como en las mismas prácticas cotidianas de la institución educativa.

La propuesta del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) ha cuestionado los modelos neoliberales que determinan los esquemas de acción educativa imperantes en Venezuela. En contraposición, incorporó una fórmula pedagógica centrada en el desarrollo humano mediante la construcción social y localizada de saberes sociales, así como la valoración de las identidades como un arraigo a lo local y la interculturalidad como la interacción entre grupos étnicos. Estos planteamientos orientan la promoción de la NUEVA ideología contenida en el espíritu constitucional inaugurado a propósito de la revolución socialista bolivariana en Venezuela, en el cual se privilegia el proceso de refundación de la República para establecer una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural.

El SEB aboga por una educación pluralista, transformadora y garante de la formación ética y ciudadana, en la que se asume la diferencia como base para la formación de una NUEVA ciudadanía con conciencia social, a la vez que orienta la formación del NUEVO republicano y republicana mediante los aprendizajes surgidos en las relaciones colectivas con su contexto histórico-cultural, ello inspirado en teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que guardan poca relación con los fundamentos legales que le sirven de base, así como en los desfases epistemológicos existente entre estas.

No obstante, nuestra experiencia educativa prosigue anclada en prácticas de reproducción didáctica, incongruentes con la perspectiva teórica subyacente. Se piensa y se hace sobre la base de un modelo liberador adosado al uso de aparatos reproductores derivados de tecnologías instruccionales de corte neoliberal (diseño curricular por áreas de aprendizaje, planificación educativa, evaluación centrada en conocimientos). La praxis educativa venezolana sigue sujeta a la matriz moderna/colonial, lo que explica la intersección entre subjetividades, saberes y estructuras de poder, evidenciadas en las prácticas simbólicas y sociales materializadas en la estructura áulica, cronológica,

masificada, organizacional y punitiva, así como en la formación docente.

Pero lo más alarmante es que la propuesta educativa no expone una transformación sustentada en la concienciación histórica sobre la problemática social de América y el mundo, sino que se diluye en una sustitución de un paradigma por otro. Obviamente, la incorporación de nuevas estructuras en las mentalidades colectivas nacionales desestima la posibilidad de pensar reflexivamente acerca de nuestras cotidianidades como pueblos colonizados y racializados y, en consecuencia, nos aleja de tomar posiciones claras ante el compromiso del Estado con las políticas educativas necesarias para favorecer la inclusión a partir de la interculturalidad y la problemática subyacente sobre la diferencia y la diversidad.

Aun así, las intenciones básicas del SEB han movilizado distintos sectores del quehacer político, educativo y civil hacia posiciones críticas sobre el problema educativo en Venezuela, el cual tiene más de 50 años estancado en una suerte de inercia que limita las transformaciones sociales. Ejemplos de transformaciones educativas sobran entre los países del Sur que nos pueden servir de referencia para orientar nuestras intenciones; pero lo más importante es que los y las venezolanas entendamos que es necesario reconocer nuestros lugares de enunciación y, así, dejar de andar gravitando en una esfera inerte que nos aleja de vivir nuestro mundo local.

Pensar un proyecto educativo decolonial amerita la participación crítica y transformadora de muchas personas que interactuen en los escenarios de lucha alternativa e integren las posibles reflexiones sobre el ser-saber-hacer ante la matriz colonial de poder que se erige como estructura heterárquica de relaciones sociales. Por lo cual, esta propuesta parte de la idea de reconocer que las prácticas sociales se jerarquizan de acuerdo a los patrones mundiales del poder capitalista y son altamente influyentes en las dinámicas educativas locales, constituyen los nudos articuladores de la “malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto que se configuran entre las gentes en la disputa por el control del trabajo, de la “naturaleza”, del sexo, de la subjetividad y de la autoridad” (Quijano, 2007:114; énfasis en el original). Además, el análisis de las prácticas sociales representa un aporte-otro a la discusión sobre la lógica de la colonialidad, orientado a desvelar cómo esa lógica actúa entre nosotros y se expresa de manera consciente y automática; por lo que viene a ser un punto

de encuentro y confrontación entre las categorías que componen la lógica de la colonialidad, sólo que revela un carácter empírico multifocal e integrador.

La propuesta sobre un proyecto educativo decolonial pretende esbozar una categoría que permita explicar las prácticas sociales desde los lugares de donde son y coexisten; es referenciar la colonialidad del hacer sobre la base de su comprensión, articulada con las precedentes (colonialidad del poder, saber, ser), de cara a orientar nuestro entendimiento sobre la operatividad cotidiana de la lógica de la colonialidad y, que en el ámbito venezolano, se ha desarrollado a partir de las determinantes precisiones económicas, políticas, sociales e históricas del colonialismo, el liberalismo y la cultura petrolera en la conformación de las élites modernas y de un modelo democrático neoliberal que está puesto en el centro del debate nacional actual. También esta propuesta basada en la colonialidad del hacer busca desvelar qué pensamos, cómo actuamos, cómo vivimos, por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra; pero a partir de la práctica social, y en este caso desde la práctica educativa.

De esta manera, pensar un proyecto educativo decolonial debe fundamentarse en la construcción de pensamientos fronterizos permeables, frenando la colonialidad del poder global sobre las subjetividades a partir de la ruptura epistémica. Ello demanda de los colectivos, una actitud permeable, flexible y crítica, pero sobre todo que sea una manera de educar para la democracia como forma de convivencia y como laboratorio de acción social, pues la teoría debe tener vinculación directa con la práctica y ésta coherencia con nuestros contextos históricos sociales y los escenarios políticos que conjuntamente construimos (Freire, 2001, 2005, 2006).

Igualmente implica que los y las participantes de los procesos educativos locales, sin perder el ánimo inspirador de una existencia global (moderna y colonial) que puede ser elemento para el diálogo, asuman que ese pensamiento fronterizo está convocado a fortalecer las integraciones desde la producción e interpretación de prácticas interculturales. Esta forma dialógica nunca debe separarse de la historicidad de dónde surge y, siempre, apuntalar a la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociohistóricos, las zonas abiertas a la creatividad humana con fines que no son los del lucro, la acumulación de objetos, la dominación a todo coste. Y sobre todo, las vías posibles de constante

liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación (Mignolo, 2003:28).

Adoptar un discurso pedagógico decolonial sobre la base de la interculturalidad crítica, según lo expone Walsh (2008), conlleva desvelar las trampas epistemológicas y los riesgos y conceptuales presentes en los análisis de la diversidad y diferencia, no sólo como categorías teóricas sino como hechos prácticos que cohabitan nuestras cotidianidades comunitarias. Además, es necesario que un proyecto educativo decolonial haga propio el sentido de lucha democrática y reflexión ontológica sobre el racismo como actitud psicosocial que predispone a la desigualdad y la injusticia racializada; y para ello, es necesario “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Op. cit., p. 55).

Pero para que esta manera educativa vislumbre el éxito, también es necesario reconsiderar, a la luz de los planteos hasta ahora desarrollados, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, e igualmente el currículum y los programas didácticos; y nunca separarse de la idea de que la colonialidad aún existe entre nosotros y que su lógica actúa de modo evidente en cada sector y momento de las cotidianidades colectivas. Por lo cual, pensar un proyecto educativo decolonial también debe suponer que no es un cambio del programa educativo; la propuesta en cuestión va más allá del programa y de la práctica escolar, porque si no cambian las estructuras de pensamiento tampoco cambian los sistemas educativos.

La propuesta que da sentido a esta reflexión debe procurar una constante crítica transformadora del SEB donde se conjuguen los valores de la interacción social sustentada en la receptividad generosa y el amor de-colonial (Maldonado-Torres, 2007; Sandoval, 2000), con los saberes sociales desvelados en las prácticas identitarias y ciudadanas contra-hegemónicas (Pérez, 2008b; Pérez y Meléndez, 2009), orientadas a fortalecer un diálogo de saberes transmoderno que legitime la diversidad epistémica necesaria para la comprensión política e intelectual de la interculturalidad. Por tanto, se trata de una praxis educacional orientada a crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas y culturales y de pensamiento, que permita crear una conciencia de subjetividad reflexiva que cimiente, al frente tanto de la colonialidad como de la lógica cultural del

capitalismo neoliberal, el compromiso y la acción de la comunidad educativa (Walsh, 2008, p. 57). Implica un cambio de mirada epistémica que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, a la vez que como proyecto contra-hegemónico que transforme las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de personas en diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160).

Y haciendo propias las palabras de Freire (2006), creemos que la estrategia central de esta propuesta debe ser “la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos” (p. 15). Y su propósito central, entre otros, es “inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado” (Freire, 1997:35). Metas que sólo se lograrán, volviendo nuestra mirada sobre las dinámicas comunitarias generadoras de saberes sociales para la transformación cultural que sólo se alcanzará cuando seamos conscientes de que, aún estamos haciendo historia.

Referencias bibliográficas

- Albán, Adolfo. 2008. “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. 64- 96. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Arendt, Hannah. 2006. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1998. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Butler, Judith y Spivak, Gayatri. 2009. *¿Quién le canta al estado-nación? Lenguaje, política, pertenencia*. 1ª Edición. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2004. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carnoy, Martin. 1977. *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia

- Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago. 2006. "Michel Foucault y la colonialidad del poder". *Tabula Rasa*. Nº 6, 153-172.
 - Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 79-91. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
 - CEPAL. 1990. "Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa", Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Documento disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4374/lcg1702e.html> [Consultado el 23/09/09]
 - Coll, César. 2001. "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje" en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. 157-186. Madrid, Alianza Editorial.
 - Coronil, Fernando. 2002. *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Nueva Sociedad - Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
 - Coronil, Fernando. 2007. "El estado de América Latina y sus Estados". *Nueva Sociedad*. Nº 210. 203-215.
 - Curiel, Ochy. 2007. "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista". *Nómadas*. Nº 26, 92-101.
 - Chomsky, Noam. 2002. *La (Des) Educación*. Barcelona: Editorial Critica.
 - De Pedro, Antonio, 2009. "Características del proyecto educativo bolivariano: El tránsito del vasallo al ciudadano (1810-1830)" en Vázquez, Belin, Franco Gloria y Rojas, Reinaldo, *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista, Siglos XVIII-XX*. 55-73. Caracas: Ediciones OPSU.
 - Delors, Jacques. 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
 - Dietrich, Heinz. 2007. *El socialismo del siglo XXI*. Colombia: Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).
 - Dussel, Inés. 2004. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34. Nº. 122. 305-335.
 - Escobar, Arturo. 2003. "Mundos y conocimientos de otro- modo, El Programa de Investigación Modernidad /colonialidad latinoamericana". *Tabula Rasa*. Nº1. 51-86.
 - Fanon, Frantz. 1973. *Pieles negras, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
 - Fanon, Frantz. 1983. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Foucault, Michel. 1996. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Editorial Altamira.
 - Foucault, Michel. 2000. *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE.
 - Foucault, Michel. 2006. *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.
 - Foucault, Michel. 2008. *Tecnologías del Yo*. Madrid: Editorial Paidós.
 - Freire, Paulo. 1997. *La educación en la ciudad*. 1ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2001. *Educación y actualidad brasileña*. 1ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2005. *La educación como práctica de libertad*. 52ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - González-Stephan, Beatriz. 1996. "Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano". En: González-Stephan, Beatriz (comp.). *Cultura y tercer mundo. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. 17-47. Caracas: Nueva Sociedad.
 - Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Lander, Edgardo (Editor): *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. 11-58. Caracas: Ediciones FACES-UCV-UNESCO.
 - Lander, Edgardo. 2002. "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global". En: Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (editores): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 73-102. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
 - López, Margarita. 2005. *Del viernes negro al referendo revocatorio*. Caracas: Alfadil.
 - Maldonado-Torres, Nelson, "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones

- al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, Jesús. 1999. "Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina". *Ambitos*. Nº 2. Documento disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/2/barbero.html> [Consultado el 17/09/09]
 - Martín-Barbero, Jesús. 2002. "Jóvenes: comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Nº 0. s/p. Documento disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Consultado el 12/07/09]
 - McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia. 2006. *Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo*. Madrid: Editorial Popular.
 - Mignolo, Walter. 2002. "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica". En: Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (editores): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 215-244. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
 - Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
 - Mignolo, Walter. 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
 - Ministerio de Educación. 1997. *Currículum Básico Nacional*. Caracas.
 - Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
 - Morin, Edgar. 2000. *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones FACES- UCV.
 - Pérez, César y Meléndez, Luis. 2009. *Construcción de saberes sociales, cotidianidades y práctica de las alteridades*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
 - Pérez, César y Vázquez, Belin. 2006. "Ser-y-saber docente para una práctica educativa". *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 10. Nº 2, 369-392.
 - Pérez, César. 2008a. "Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser Queer en un mundo Straight". *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XIV. Nº 3. 513-527.
 - Pérez, César. 2008b. "Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político". *Revista de Psicología. Invitados Especiales. Volumen XXVII. Número 1. Segunda Época*, 89-111.
 - Popkewitz, Thomas. 2000. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. 281-348. Caracas: Ediciones FACES-UCV-UNESCO.
 - Quijano, Aníbal. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 93-126. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
 - Quintero, María. 1999. "Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora". *Revista Ágora*. Año 2. Nº 2. 67-78.
 - Quintero, María. 2000. "¿Por qué existe una autoimagen nacional negativa en Venezuela? Una aproximación interdisciplinaria desde la psicología social y los estudios culturales" en Quintero, M. (Coordinadora) en *Identidad y Alteridad*. Fascículo 10. 71-92. Mérida: Asociación Venezolana de Psicología Social (Avepso).
 - Rama, Ángel. 1984. *La ciudad letrada*. Hannover: Ediciones del Norte.
 - Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
 - Sandoval, Chela. 2000. *Methodology of oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
 - Santos, Boaventura. 2006. "Ciencia, colonialismo y colonialidad: la producción de (des)conocimientos". *Chimborazo*, Octubre-Noviembre, 21-24.
 - Savater, Fernando. 2005. *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.
 - Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
 - Vázquez, Belin. 2009. *De instruir para la república de ciudadanos morales e ilustrados a educar para la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1819-1920*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
 - Vega, María. 1999. "La cartilla lancasteriana". *Tiempo de Educar*. Año/Vol., 01. Numero 2. 157-179.
 - Walsh, Catherine. 2004. "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-

andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”. Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (Editores): Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. 331-346. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Walsh, Catherine. 2008. “Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial”. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. 44-63. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. Análisis del sistema-mundo. Una introducción. México: Siglo XXI Editores.

César Pérez Jiménez

Profesor Agregado de Psicología Educativa en la Universidad del Zulia (LUZ). Investigador-miembro de la Línea de Investigación en “Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder”, adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Profesor invitado del Doctorado en Arquitectura de LUZ. Estudios Post-doctorales en Ciencias Humanas (LUZ) y Estancia de Investigación Post-doctoral en Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia (LUZ). Maestría en Educación Especial y Rehabilitación; Estudios en Formación Docente según el Enfoque CTS (Universidad de Oviedo-OEI); Estudios Culturales Latinoamericanos y en Teoría Crítica para América Latina Pensamiento Decolonial (CLACSO-PUJ). Psicólogo y Educador Especial.

EL BUEN VIVIR: UN DIÁLOGO INTERCULTURAL

Gloria Alicia Caudillo Felix
glocafe@hotmail.com

Resumen

En este trabajo escudriñaremos en diferentes miradas sobre el Buen Vivir (Sumak Kawsay) o el Vivir Bien (Suma Qamaña), que es una propuesta hecha por los líderes indígenas de Ecuador y Bolivia, pero que ha sido retomada por otros pueblos indígenas y por intelectuales latinoamericanos y europeos. El Buen Vivir, que viene desde las profundidades de las culturas indígenas, sólo puede entenderse desde una perspectiva intercultural, ya que los propios líderes retoman en su problematización elementos que hoy están en debate en el mundo occidental, mientras que los intelectuales y activistas no indígenas recuperan las propuestas hechas por los propios indígenas y aportan otros elementos para pensarlo.

Palabras clave: Culturas indígenas, Buen Vivir, Interculturalidad, Intelectuales, Pensamiento Crítico

Summary

In this Paper we will look at different views about el Buen Vivir (Sumak Kawsay) or Vivir Bien (Suma Qamaña), which is a proposal made by the Ecuador and Bolivia's indigenous leaders, and it has been picked up by other ethnic groups and several latin american and european intellectuals. El buen vivir comes from the depths of the indigenous cultures and it can only be understood from an intercultural view, since the leaders themselves pick up in their problems, elements that are being debated now in the occidental world, while the non-