

DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA DECOLONIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD



Johan Méndez Reyes
Lino Morán Beltrán



FUNDACIÓN EDICIONES CLÍO

**DE LA EDUCACIÓN
POPULAR A LA
DECOLONIZACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD**

Johan Méndez Reyes
Lino Morán Beltrán

DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA DECOLONIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Fundación Ediciones Clío

Maracaibo – Venezuela 2024

Este libro es producto de investigación desarrollado por sus autores. Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos.

De la educación popular a la decolonización de la Universidad

Johan Méndez Reyes, Lino Morán Beltrán.

@Ediciones Clío



Mayo de 2024

Maracaibo, Venezuela

2da edición

ISBN: 978-980-451-030-4

Depósito legal: ZU2024000125

Diseño de portada:

Diagramación: Julio César García Delgado

Esta obra está bajo licencia: [Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)



Las opiniones y criterios emitidos en el presente libro son exclusiva responsabilidad de los autores

De la educación popular a la decolonización de la Universidad / Johan Méndez Reyes, Lino Morán Beltrán (autores).

—2da edición digital— Maracaibo (Venezuela) Fundación Ediciones Clío. 2024.

p.; 23 cm

ISBN:

1. Educación popular. 2. Decolonización, 3. Universidad, 4. Siglo XXI

Ediciones Clío

La Fundación Ediciones Clío constituye una institución sin fines de lucro que procura la promoción de la Ciencia, la Cultura y la Formación Integral dirigida a grupos y colectivos de investigación. Nuestro principal objetivo es el de difundir contenido científico, humanístico, pedagógico y cultural con la intención de Fomentar el desarrollo académico, mediante la creación de espacios adecuados que faciliten la promoción y divulgación de nuestros textos en formato digital. La Fundación, muy especialmente se abocará a la vigilancia de la implementación de los beneficios sociales emanados de los entes públicos y privados, asimismo, podrá realizar cualquier tipo de consorciado, alianza, convenios y acuerdos con entes privados y públicos tanto de carácter local, municipal, regional e internacional.

De la educación popular a la decolonización de la Universidad ofrece una reflexión crítica sobre la educación desde una perspectiva decolonial, con el objetivo de contribuir al proceso transformador que vive el país. Destaca la necesidad de desvincularse de la colonialidad del conocimiento y el poder, y establecer un nuevo marco político y epistemológico que respete la diversidad cultural y la vida en el planeta Tierra. El libro aboga por una pedagogía al servicio de las personas, las comunidades y el país, y requiere una transformación integral en todos los niveles, incluyendo aspectos pedagógicos, filosóficos, políticos, éticos, epistemológicos y ontológicos. Insiste en la importancia de promover la decolonización epistémica, política y social a través de proyectos educativos que emergen de las culturas del Sur Global. El libro compila una serie de trabajos del autor que abordan temas educativos desde una perspectiva crítica, emancipadora y decolonial.

Dr. Jorge Fymark Vidovic López

<https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>

Director Editorial

<https://www.edicionesclio.com/>

Índice

Introducción.....	
Parte I. Educación Popular y educación emancipadora.....	
1.-Educación popular y democracia: Luís Beltrán Prieto Figueroa.....	
2.-Educación y emancipación: Pablo Freire.....	
3.-Apuntes para el debate sobre el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.....	
Parte II. De la transformación universitaria a la decolonización.....	
4.-Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria.....	
5.-La Universidad en tiempos de incertidumbre.....	
6.-Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “hybris del punto cero”.....	
Bibliografía consultada.....	

Introducción

Diversas comunidades y sociedades en el mundo, actualmente, peregrinan —entre la angustia y la esperanza— buscando alternativas al pensamiento unívoco y depredador del capitalismo neoliberal, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir las bases de una propuesta educativa alternativa integral, más allá de las formas, las modalidades o los sistemas administrativos. Se exhorta a un examen exhaustivo en relación a los principios filosóficos, políticos y pedagógicos de una propuesta educacional que oriente sus perspectivas hacia la transformación social y a la formación plena de sus ciudadanos —con conciencia crítica—, en aras de construir una nueva sociedad que respete la diversidad cultural y la vida en el planeta tierra.

En este sentido, impulsar una nueva educación implica romper definitivamente con la colonialidad del saber y el poder; construyendo una política y epistemológica *otra* que nos permita no solo pensar los desafíos globales desde nuestra América e imaginar otro mundo posible; sino de establecer nuevos escenarios sociales caracterizados por el diálogo, interculturalidad, equilibrio con la naturaleza y la reconstrucción de nuevas prácticas éticas-políticas.

Es desde la perspectiva de una pedagogía emancipadora y decolonial que se hace necesario recuperar las instituciones educativas —escuelas, liceos, universidades— para ponerla al servicio del pueblo, las comunidades y el país. Y para ello se requiere de una transformación pedagógica, filosófica, política, ética, epistemológica e inclusive ontológica en todos los niveles. Estas transformaciones son urgentes e indispensables; la lógica del capital y el sistema global desarrollista avanza implacablemente de manera hegemónica y homogénea. Por ello, es vital reimpulsar, desde la dinámica de las culturas del sur, proyectos educativos que promuevan la definitiva descolonización epistémica, política y social.

En este sentido, el propósito de este libro es de reflexionar sobre los problemas educativos desde una perspectiva crítica, emancipadora y decolonial que contribuyan al proceso de transformación educativa que vive el país, para ello se compilan una serie de trabajos de nuestra autoría. Debido a las temáticas planteadas el texto se dividió en dos partes.

La primera parte titulada: “Educación Popular y educación emancipadora”. Está compuesto por tres trabajos. El primer trabajo: “Educación popular y democracia: Luís Beltrán Prieto Figueroa”. Se inscribe dentro del análisis de la historia de las ideas en América Latina, como campo de

reflexión que contribuye a rescatar los aportes que, desde diversas disciplinas del conocimiento, se vienen gestando entre los intelectuales que tienen nuestra identidad como tema de reflexión. Luis Beltrán Prieto Figueroa fue uno de los intelectuales más influyentes en la Venezuela del siglo XX. Este trabajo aborda textos de sus principales obras, como *Joven Empínate, El Estado y la Educación en América Latina, El humanismo democrático y la educación, La política y los hombres*, entre otros, y, a través de una lectura filosófica se analizan sus ideas con relación a los fundamentos doctrinales de la democracia, su interpretación de la realidad, y sus posturas frente a la educación, la política, la poesía y el nacionalismo como actitud digna de los pueblos latinoamericanos en relación al poderío de los Estados Unidos.

En el segundo trabajo: “Educación y emancipación: Pablo Freire”. Se analizan la propuesta educativa de Freire, haciendo énfasis en los elementos que mantienen vigente la propuesta de un proyecto pedagógico de liberación y emancipación. Dicha propuesta, sin lugar a dudas, se constituye en una alternativa válida ante la crisis del sistema capitalista neoliberal, y a su vez representa una metodología que hoy asumen para sí los movimientos sociales de liberación en nuestra América.

“Apuntes para el debate sobre el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano”, es el tercer trabajo de esta primera parte de este libro, donde se analiza el documento que contempla el marco conceptual del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, desde la perspectiva de la teoría de la complejidad, la interculturalidad y la pedagógica latinoamericana. A su vez, se presenta una propuesta para el Área de Aprendizaje: Filosofía, Ética y Sociedad, del Subsistema de Educación Secundaria, que procura incorporar la historia de las ideas latinoamericanas entre sus componentes.

Desde hace décadas se viene hablando en América Latina y de manera muy particular en Venezuela sobre la necesidad de una transformación universitaria. Lo que, como es de esperar, genera gran debate entre quienes se aferran a las roídas estructuras de las instituciones de educación universitarias por los privilegios que consagran y los que apuestan por una nueva universidad. En aras de contribuir a estas discusiones, la segunda parte, titulada: “De la transformación universitaria a la decolonización” está compuesta por tres trabajos, que se enmarca en esta temática; el primer texto: “Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria” intenta contribuir al gran debate nacional que el proyecto de Ley de Educación Universitaria (2010) generó en Venezuela, para ello hace énfasis en lo importante de la radicalización de la democracia universitaria y la introducción del pensamiento crítico en los planes de estudio.

“La Universidad en tiempos de incertidumbre”, este trabajo, tiene el propósito reflexionar sobre las universidades latinoamericanas, en un contexto mundial de incertidumbre producto de la crisis del modelo político, económico y social del capitalismo neoliberal. Es un estudio hermenéutico que confronta el rol de las universidades y la necesidad de la transformación universitaria, retomando el legado de la tradición del pensamiento utópico latinoamericano y la necesidad de asumir los postulados del pensamiento crítico latinoamericano para superar la postura eurocentrica presente aun en nuestras universidades. La nueva transformación universitaria es una necesidad que exige la realidad, es una tarea ardua y un desafío difícil para los universitarios de nuestra América. Para contribuir a un mundo en el cual muchos mundos sean posibles, serán necesarios procesos de descolonización del saber y del ser, dadas como alternativas a la modernidad y a la civilización neoliberal.

Finalmente, el trabajo titulado: “Universidad, decolonización e interculturalidad *otra*”. Más allá de la “hybris del punto cero” se enmarca en el contexto de la necesidad de exigir transformaciones esenciales de la universidad en nuestra América que requiere ir más allá de la simple voluntad académica de los universitarios, se necesita un esfuerzo político y epistemológico de quienes creemos que es posible una universidad *otra*. Este estudio procura contribuir a este esfuerzo de vieja data, reflexionado, desde una perspectiva hermenéutica, sobre la universidad contemporánea; caracterizada por ser reproductora de la cultura unidimensional eurocéntrica desarrollada por la “hybris del punto cero” y la colonialidad del poder y el saber. Para ello, se hace indispensable acelerar el proceso de transformación universitaria; descolonizándola desde una perspectiva transcultural, transdisciplinar e intercultural *otra*.

Parte I. Educación Popular y educación emancipadora

EDUCACIÓN POPULAR Y DEMOCRACIA: LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA.

*Éramos al principio un puñado, en el cual se confundían obreros y estudiantes,
maestros e intelectuales revolucionarios, hombres y mujeres de agónica inquietud,
deseosos de erradicar para siempre, junto con la tiranía,
las causas que generan la miseria y la incultura,
para crear una nación dueña de su destino,
en capacidad para poner en marcha los instrumentos de liberación en su riqueza racionalmente
explotada y compartida para cancelar las irritantes desigualdades sociales.*

Luis Beltrán Prieto Figueroa. 1964

Introducción

Apenas se ha celebrado el centenario del natalicio de Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993), uno de los intelectuales más ilustres de la Venezuela del siglo XX. Poco se ha hecho para conmemorar esta fecha, actitud que, a nuestro parecer, obedece a que sus letras aún impugnan a los responsables del olvido que sufrió el pueblo por parte de sus gobernantes durante el siglo que le tocó vivir. Maestro, político y poeta dibuja en su obra la miseria social y cultural de la Venezuela gomecista y la indolencia de los dirigentes que junto con él lucharon por la instauración y consolidación de la democracia, pero que luego se pusieron al servicio de los intereses de los poderosos.

Autor de una extensa obra¹, hace de la educación el prisma que le permite analizar los más variados tópicos de nuestra realidad. Teniendo al hombre como el centro de su reflexión procura abordar la poesía, la política, la libertad, los derechos humanos, las ideologías, entre otros aspectos, con el sólo propósito de servirle al pueblo. Su proyecto social descansa sobre una educación como eje fundamental para la construcción de una verdadera democracia, educación que supere las mezquinas barreras entre las *castas* y el *pueblo*. Se trata de edificar una sociedad justa, desde una escuela abierta a todos, que ponga el acento en el reconocimiento de todos los ciudadanos como miembros dignos de una nación.

¹ Además de los títulos citados en el presente artículo se hace necesario tomar en cuenta otras de las obras de Prieto Figueroa, a fin de hacerse la idea de la amplitud de sus aportes a la cultura venezolana: *La adolescencia* (1934), *La cooperación en la escuela* (1937), *Los maestros eunucos políticos* (1938), *Problemas de la educación venezolana* (1947), *La Asamblea Constituyente y el Derecho Revolucionario* (1946), *De una educación de castas a una educación de masas* (1951), *Andrés Bello educador* (1966), *El magisterio americano de Bolívar* (1968), entre otros.

Impregnado por el ideal de ilustres hombres americanos, levantó la bandera pedagógica de Simón Rodríguez, procurando educar para las grandes exigencias técnicas y científicas que los nuevos tiempos nos imponen, sin desmedro de la solidaridad y el compromiso con los débiles de la tierra. Igualmente acogió el ideal bolivariano, imaginando una América unida que fuese capaz de frenar el vasallaje cultural y económico, de aquellas naciones que se erigen como gendarmes de la humanidad.

Lo que a continuación se escribe sobre el maestro Prieto, tiene el propósito de rendirle homenaje a una figura ejemplar de la intelectualidad venezolana del siglo XX, que sin lugar a dudas aún tiene mucho que decir.

El origen de toda reflexión: lo humano

Hoy el humanismo es un concepto arqueológico, un montón de ruinas venerables, pero ruinas al fin, de las cuales no puede esperarse utilidad alguna. Pareciera una tendencia perdida en el tiempo, de la que sólo recordamos su hazaña de haber socavado las bases de la Edad Media. Por su lado el humanista pareciera relegado por el éxito económico y propagandístico de otras ocupaciones y actitudes, se nos presenta más solitario y lejano que nunca, inmerso en teorías que nadie entiende, alimentando antigüedades y recreando personajes e ideas sin aplicaciones prácticas.

Todo pretende orientar hacia el imperio de lo material, donde lo espiritual y lo humano nada importan. Donde el mercado impone las reglas del juego para que se haga efectiva la acumulación de abundante riqueza y se compita escarnecidamente por sobrevivir, sin importar que en el intento destruyamos a toda la humanidad.

Hoy asistimos a la destrucción de la naturaleza, a la condenación de pueblos y naciones enteros a la miseria, a la amenaza apocalíptica de la guerra nuclear y al discurso occidental de que todo se ha hecho en nombre de la humanidad, en nombre del amor al prójimo y de la libertad. Nos enfrentamos a un modelo de sociedad que no ofrece alternativas para el futuro, que pretende ser solución a los problemas que desde su racionalidad ella misma ha creado. Nos enfrentamos a una crisis, para la cual la sociedad occidental no tiene ya una solución. Pero la humanidad tiene que hacer el esfuerzo de seguir adelante inventando nuevos ideales.

Es desde esta perspectiva que se amerita de la participación de aquellos hombres aficionados del corazón, los que todavía sueñan y se conmueven, los que poseen imaginación, fantasía y buenos sentimientos. Necesitamos de intelectuales comprometidos con los más nobles ideales que requiere la humanidad. Sin esperar ningún pago a cambio.

La crisis actual que caracteriza la realidad contemporánea venezolana nos obliga a volver la mirada sobre la obra de uno de sus más ilustres humanistas: Luis Beltrán Prieto Figueroa. Humanista por la verdad y profundidad de sus saberes, lo fue también por centrar en el hombre y su destino su amplia bibliografía y trayectoria política y educativa. La novedad de su humanismo radica en que rebasó los ámbitos académicos y las aulas convencionales para irse a la calle, traducirse en acción ciudadana e influir en el espíritu y conducta del hombre común. Entendió que su vida y la de su generación tendrían sentido sólo en la entrega desinteresada, dado que estaban llamados a retomar los caminos de libertad para el pueblo inspirados en la obra bolivariana.

Esta convicción germinó en él manifestada en las aspiraciones colectivas presentes en su ideario. Entendía que “la vida egoísta es vida en soledad interior, que se hace plena por la inserción en la vida de la comunidad, por la comprensión y el acercamiento”². Entendió a su vez que la libertad es un compromiso de todos los días y sólo pueden merecerla quien se sienta capaz de defenderla y quien, corazón en mano, ponga a disposición de todo un pueblo el generoso aporte de su fe en un mejor destino para la humanidad³.

Para Prieto Figueroa ser hombre y ciudadano es ser una persona de servicio, integrada a la obra de todos en el ejercicio pleno de la libertad, entendida esta como un poder controlado que no admite la invasión de los derechos del prójimo. En este sentido dirá: “El que se cree libre fuera de la convivencia en una organización, sin asumir responsabilidad con nadie es un irresponsable y la irresponsabilidad es una forma de deshumanización que concluye en la esclavitud... No puede alegar derechos quien no asume deberes”⁴.

El desarrollo pleno del hombre es en Prieto Figueroa una recurrente preocupación. Concibe al Estado como unidad jurídico-social que contempla la forma y organización de la sociedad, de su gobierno y el establecimiento de normas de convivencia humana. Desde su perspectiva el Estado es la unidad jurídica de los individuos que constituyen un pueblo que vive al abrigo de un territorio y bajo el imperio de una ley, con el fin de alcanzar el bien común⁵. Para ello se hace necesario propiciar el desarrollo del país a través de la explotación de sus riquezas naturales con el propósito de mejorar la condición humana del pueblo⁶.

2 PRIETO F. Luis B: *Joven Empínate*, Imprenta Universitaria, Caracas, 1968, p. 39.

3 *Ibíd.*, p. 100.

4 *Ibíd.*, p. 28.

5 PRIETO F. Luis B: *El Estado y la Educación en América Latina*, Monte Ávila editores, Caracas, 1977, p. 37.

6 PRIETO F. Luis B: *Joven Empínate*, Ob. Cit. p. 100.

Difícil se hace encontrar en la obra del autor, reflexiones de naturaleza teológica; ateo por convicción en la fuerza del conocimiento, constituye la educación en el problema medular de toda su vida. Para él la escuela representa el escenario donde el individuo descubre su potencial transformador y donde se forjan los nobles ideales de justicia y solidaridad. Dirá:

(...) nuestra escuela, por imperativos sociales debe ser progresista, entendido el término en el sentido de una educación para la formación del hombre integral en su postura de miembro de una comunidad, del ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico social, capaz de confluir en una mejor y más grande preocupación, no para aprovechamiento de unos pocos sino para mayor beneficio social⁷.

La carga humanista que debe prevalecer en la escuela encuentra su realización plena en la conjunción con el anhelo democrático del proyecto de vida de Prieto Figueroa. Para él humanizar es democratizar, y democratizar es elevar al hombre y al conjunto de hombres a la superior dignidad de persona y el medio de personalizar, de completar la obra de la naturaleza en el hombre es tarea de la escuela. Por ello expresa que el fin supremo de la educación es “Desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos, pondrían en peligro su propia seguridad”⁸.

Por ello la orientación de la escuela debe ser la de elevar el nivel de vida de toda la población, no de una parte de ella, sino de toda la humanidad. Orientación que saldando viejas discriminaciones de género y raciales incorpore a hombres y mujeres, negros, blancos e indios a una mejor calidad de vida. En Prieto Figueroa no tienen cabida las afirmaciones hechas por algunos positivistas latinoamericanos que postularon que nuestras desgracias continentales obedecían a causas raciales; a diferencia de ellos y fundamentándose en la ciencia antropológica moderna niega la existencia de “razas puras”, porque la mezcla constante de razas y pueblos ha hecho que las fronteras étnicas se minimicen o desaparezcan. La categoría de “raza pura”, desde su perspectiva, se ha constituido en mito, que lamentablemente ha servido para que mentes criminales justifiquen desde él el holocausto.

La ardua tarea planteada exige a los jóvenes un rol protagónico. Ellos son los llamados a gestar las transformaciones que el mundo reclama. Por

7 PRIETO F. Luis B: *El Estado y la Educación en América Latina*. Op. cit., p. 8.

8 PRIETO F. Luis B: *El Humanismo democrático y la educación*, Editorial Las Novedades, Caracas, 1959, p. 16.

eso, con fe inquebrantable en la juventud, Prieto aspira a que “...sus hijos y los hijos de los que han luchado en esta etapa venezolana, puedan asistir a esa época de trabajo creador; demostrando con ello que no han sido inútiles nuestros esfuerzos y nuestro bregar incesante”⁹.

Prieto Figueroa, reconociendo a plenitud la fortaleza de la juventud le dedica una de sus obras más importantes y lo hace desde una orientación abiertamente arielista. Y es que vive convencido de que “los jóvenes constituyen un elemento fundamental de creación del mundo nuevo, donde cada cual ocupa el puesto que se hace a la medida de sus aspiraciones”¹⁰.

Esta devoción por la juventud hace consciente a Prieto Figueroa de un conflicto generacional que ha debido recorrer la historia de la humanidad y que ha sido la garantía del incesante progreso. Conflicto de ideales que cada generación debe enfrentar y defender. “En una misma época viven confundidas varias generaciones. Por ello hay un comenzar constante de la humanidad y de la sociedad. Porque sin ese afán renovador –de los jóvenes– no habría progreso”¹¹.

Luis Beltrán Prieto Figueroa parte de la convicción de que no existen verdades absolutas, lo cual lo lleva a rechazar la unanimidad y a colocarlo del lado del cambio por concebir que los hombres estén animados por una fuerza de movilidad. Esto lo ubica en la dirección filosófica del relativismo y del pragmatismo, desechando en consecuencia las posibilidades del reposo absoluto en el plano epistemológico. En este sentido afirma:

En posesión como está la humanidad de la técnica moderna, hay que atenerse a la experiencia desechando toda idea de trascendencia. La experiencia nos enseña que todo cambia, que no hay nada fijo en el campo mental ni en el campo espiritual. El pensamiento mismo no es más que un instrumento para la acción. El hombre comienza a pensar cuando tropieza con dificultades materiales que es necesario superar. Por eso la idea no posee más que un valor instrumental. Se trata de una función desarrollada por la experiencia activa y que está al servicio de esa experiencia. El valor de una idea radica por completo en su éxito. Lo verdadero no es a la postre más que una forma de lo bueno¹².

Consciente del compromiso político que todo intelectual debe asumir con su entorno, lleva adelante una praxis social que lo compromete con el proyecto de construir la democracia venezolana. Concibe su labor docente como militancia en pro de solucionar el analfabetismo, las desigualdades

9 PRIETO F. Luis B: *Joven Empinate*: Op. Cit., p. 48.

10 *Ibíd.*, p. 17.

11 *Ibíd.* p. 20.

12 *Ibíd.*, p. 168.

sociales, la pobreza, problemas fundamentales que caracterizan al país con los cuales la edificación de una sociedad justa se hace imposible.

Compromiso intelectual con la democracia

Prieto Figueroa constituye uno de los más importantes teóricos sobre la democracia en Venezuela durante todo el siglo XX. Su obra política está alimentada por los supremos ideales de justicia, libertad, solidaridad y fraternidad, que desde tiempos históricos viene cultivando la humanidad.

Conocedor y crítico de la historia de la filosofía, va acumulando aquellos elementos que le permitan fundamentar una verdadera democracia para los venezolanos. Estas ideas se gestan en la lucha contra la tiranía gomecista, culpable del oscurantismo cultural más prolongado de nuestra historia reciente. En medio de este ambiente cultural, la figura de Prieto Figueroa surge como intelectual criticando la conducta de destacados nombres de las letras venezolanas de principios del siglo XX, entre los cuales destacan Laureano Vallenilla Lanz, José Gil Fortoul y César Zumeta, quienes se constituyen en los teóricos más importantes del positivismo nacional y los justificadores políticos del “orden y progreso” que, según sus pareceres, encarnaba la dictadura de Juan Vicente Gómez, quien gobernó a Venezuela desde 1908 hasta 1935.

Al examinar la vida y la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa lo primero que llama la atención es su condición de intelectual orgánico que lo convierte en el político más respetado de su época. Producto de concebir la política como necesariamente vinculada a la ética, logró ganarse el respeto de sus opositores y la admiración de los que, como él, creían que otra Venezuela sí era posible.

Para él la política es la ciencia de la dirección de los negocios del Estado que no puede entenderse sin una orientación ideológica que exprese las aspiraciones populares. Sin reparos dirá que es necesario “(...) mantener la política a la altura de las ideas, liberándola de la acción de los (...) desprovistos de iniciativas y carentes de ideales,...es labor de exaltación del noble espíritu que lleva al político hasta la dirección, no para el beneficio, sino para el servicio de una causa, la causa del pueblo”¹³.

El político es aquél consustanciado con los ideales y aspiraciones del grupo humano que dirige. “En él la multitud, mejor, el pueblo, se siente realizado”¹⁴. No existe en la apreciación hecha por Prieto Figueroa, la posibilidad de que el político anteponga intereses personales a la felicidad

13 PRIETO F. Luis B. La política y los Hombres, Editorial Grafarte. Caracas. 1968, p. 30.

14 Ídem.

de la comunidad que cifró sus esperanzas en él. En este sentido afirmará: “(...) el desinterés es la virtud cardinal del político auténtico. Su ambición suprema es el servicio y mientras lo presta en la mejor calidad y con la mayor extensión se siente más satisfecho, más dueño de sí, más dueño de la opinión, que al bien recibido responde confirmándole en el respeto, adhesión y consideración a su actividad ductora”¹⁵.

Necesariamente el político es un hombre de acción, y quien actúa corre el riesgo de equivocarse; sólo aquellos ensimismados en sus ideologías, nunca se equivocan. Consciente de esto, Prieto Figueroa considera que la virtud también debe expresarse en la capacidad de corregir, a tiempo, los errores. Y es que hacer política implica vivirla en todos sus peligrosos contratiempos y en todas sus hermosas perspectivas, mirando el porvenir, pero afincado en las realidades del presente.

Iniciando su acción política desde el ámbito magisterial pronto protagonizó junto a Rómulo Betancourt, Jóvito Villalba y Gustavo Machado, entre otros, una de las más nobles luchas del pueblo venezolano: la instauración de la democracia. Conocedor de las propuestas ideológicas de organización del Estado, nunca vaciló en defender la democracia como el sistema más idóneo para satisfacer los anhelos populares.

Socialdemócrata confeso defendió la primacía del bien colectivo sin perjuicio del ejercicio individual de la libertad. Acepta del marxismo “las tesis que son válidas como medio de investigación de la realidad social venezolana”¹⁶, pero sin apego incondicional a sus principios doctrinarios, pues con vehemencia decía “no aceptamos al marxismo como un dogma”¹⁷, ni lo que signifique o conduzca al sacrificio de la libertad. Prieto Figueroa concibió el socialismo como

(...) una doctrina de realización plena del hombre, que no puede existir sino en libertad. La defensa de los derechos humanos, es el meollo del verdadero socialismo. Cuando se limita la libertad de expresión del pensamiento, se restringe la organización política de los ciudadanos y se niega su participación en la dirección social, así se contradice el socialismo¹⁸.

Y es que en el ideario político de Prieto Figueroa la democracia y el socialismo, son una sola y misma cosa, porque el socialismo es democrático o no es como sistema político y de vida.

15 *Ibíd.*, p. 24.

16 PRIETO F. Luis B: *La Escuela Nueva en Venezuela*, s/editorial, Caracas, 1940, p.171.

17 *Ibíd.*, p. 172.

18 *Ibíd.*, p. 173.

Para Prieto Figueroa la intolerancia filosófica y política nace de una posición espiritual dogmática. Para él quien se cree portador de verdades absolutas no admite otros caminos y niega razón y derecho a aquéllos que disienten. Esta práctica ideológica de intolerancia está presente, tanto en los credos religiosos como en las doctrinas políticas que se edifican sobre la herencia de los Torquemadas¹⁹.

Sumado a esta convicción, encontramos en su obra el rechazo contundente al recurso de la violencia, lo que le hace partícipe de la revolución pacífica, expresando que mediante un proceso de organización del pueblo pueden lograrse las transformaciones, no sólo sociales, sino en la mente de los hombres. Éste es para él el verdadero camino.

El proceso, verdaderamente revolucionario, es el que realiza las más caras reivindicaciones populares. La libertad y el respeto al hombre constituyen los cimientos sobre los cuales ha de construirse todo movimiento transformador. Para Prieto Figueroa, quienes no creen en el hombre ni en su libertad representan las viejas formas dictatoriales de sometimiento y esclavitud aún cuando asuman pomposos nombres renovadores²⁰.

En oportunidad de referirse al movimiento revolucionario guatemalteco de la década de los años 60, sin deslegitimar la razón de combatir con las armas al gobierno de su país, consideró innecesario el asesinato de un diplomático alemán. Violencia innecesaria –dijo–

(...) y sobre todo perjudicial para el prestigio de los grupos revolucionarios de toda América que pugnan por establecer gobiernos respetuosos de la dignidad humana, centrados en el proceso de hacer popular la justicia, de liberar a nuestros pueblos del colonialismo y de la explotación de nuestra riqueza en beneficio de oligarquías nacionales y extranjeras²¹.

Cofundador de varios partidos políticos, entre los que destacan Acción Democrática, procura pronto desligarse de lo que consideraba eran prácticas de la política burguesa para crear otra organización que sirviera de dique a las desviaciones de la democracia representativa ocupada, por lo que consideraba intereses antipopulares. Esta actitud beligerante lo convirtió en el intelectual más influyente de la opositora propuesta de instaurar una democracia participativa. Noción que atormenta aún las mentes de la oligarquía venezolana.

19 PRIETO F. Luis B. (1968): Op. cit., p. 45.

20 Ibid., p. 23

21 PRIETO F. Luis B: *Las ideas no se degüellan*, Editorial Equinoccio, Caracas, 1980, p. 29.

Ocasión lamentable, aunque propicia, fue el derrocamiento de Salvador Allende para que Prieto Figueroa pusiese su atención en una de las tesis políticas más deshumanizadas que existen: el fascismo. Encarnada en Hitler y en la España de Franco —dice— esta ideología representa la mayor afrenta al pensamiento libre y la expresión más idónea de toda oligarquía. Conmovido por la suerte del pueblo chileno exclama “El golpe de Estado contra Allende, es la salida de la ambición rencorosa de la oligarquía y del imperialismo que ha usado el brazo armado de una de sus facciones, que son los militares”²².

Prieto Figueroa estuvo siempre claro en la comunidad de intereses que alimentan a las oligarquías nacionales latinoamericanas y al imperialismo de los Estados Unidos del Norte, por ello, el odio desatado de los poderosos se manifestó cuando la Unidad Popular chilena expropió a las compañías extranjeras, a los latifundistas y a los empresarios con sus bancos.

Similares aspiraciones inspiraron su quehacer político. Enérgicamente nacionalista, concibió su organización —*Movimiento Electoral del Pueblo*— como un partido que entre sus prerrogativas ideológicas contemplaba el nacionalismo liberador y revolucionario, entendido éste como el propósito de elevar “el nivel de vida material y cultural del pueblo poniéndolo en condiciones de producir y promover un desarrollo independiente”²³.

Para Prieto Figueroa, la liberación nacional es exigencia fundamental del proceso de transformación que viven los pueblos subdesarrollados. Se trata de sacudir la coyunda que impuso un colonialismo que ocupó materialmente diversos sectores del mundo y los explotó o que directamente estableció sobre ellos una dominación económica y social. Es un requerimiento del mundo contemporáneo, y para ello contribuye el nacionalismo como etapa previa para establecer un régimen revolucionario en el cual los beneficios del desarrollo estén al servicio de los pueblos y no de castas o de grupos oligárquicos.

Alertaba en sus líneas sobre esta apremiante tarea, convencido de que había que rescatar del imperialismo y de manos oligárquicas sectores importantes de la economía venezolana. Ello requerirá, según lo expresa,

(...) la lucha tenaz, pero lentamente, con apoyo de las grandes masas, ese pensamiento habrá de imponerse para alcanzar el bienestar del pueblo desposeído, de los desplazados y de los marginados a quienes no alcanzan los beneficios de una riqueza manipulada por sectores pequeños²⁴.

22 PRIETO F. Luis B (1973): “El que hiere es herido hasta morir”, en *Revista Momento*, Caracas, N° 899.

23 Prieto F. Luis B: *Las ideas no se degüellan*, Op. cit., p. 32.

24 Ídem.

Venezuela históricamente ha dado muestras de su coraje para enfrentarse y derrotar la dominación, hoy –dice Prieto– “el neocolonialismo lo ha dominado todo: vida económica, vida social, vida política y vida cultural”²⁵, por lo que se debe retomar el camino bolivariano para hacer del país la patria común, libre y soberana.

El liderazgo mundial, desplazado hoy a naciones que aparecen dotadas de poder para imponer sus puntos de vista, está lejos de reunir la voluntad y consentimiento de los pueblos. Y es que el imperialismo, “(...) que pretende llevar sus influencias por encima de sus fronteras, conspira contra la seguridad y contra la libre determinación de los países pequeños, presas del temor de perder su soberanía real, para entrar en un coro de voces apagadas”²⁶.

Afortunadamente, afirma con vehemencia Prieto Figueroa, “(...) existe hoy un despertar de la conciencia nacional. Asistimos a un proceso de constitución de las nacionalidades con un nuevo sentido de la autonomía y del autogobierno, que sólo puede adquirirse en la independencia”²⁷.

Convencido se muestra el autor que luego de roto el lazo de sometimiento, cada pueblo será capaz de labrar su propia personalidad, a fin de presentarse en el coro internacional de los pueblos con su voz intransferible. Cada pueblo está obligado a forjar su propia historia, hacer su propio gobierno, como expresión de un destino noble y decoroso, porque –dice Prieto– tiene derecho a esa forma creadora de actividad, sin someterse a módulos extraños que les han sido impuestos²⁸.

En el respeto mutuo está la clave del asunto, cuando se encuentran dos culturas o pueblos diferentes deben establecerse relaciones económicas libremente consentidas, que no impliquen el vasallaje cultural, ni la violación más mínima de los derechos humanos. Se trata en todo caso del derecho que todo pueblo tiene a construir su propio destino. Entrañablemente bolivariano, Prieto Figueroa prosigue alertando contra el panamericanismo. Cree que en esa idea el germen fundamental es el de la regimentación bajo el pensamiento rector del imperialismo norteamericano, heredero de la doctrina Monroe.

Para él, el panamericanismo difiere de la idea bolivariana, porque es sólo la concreción de la política comercial internacional de los Estados Unidos. Es, además, el recurso que implementa el imperio para mantener el predominio sobre pueblos incapaces de unirse para su defensa bajo la

25 Ídem

26 PRIETO F. Luis B (1968): Op. cit., p. 40.

27 Ibid. p.41.

28 Ibid., p. 42.

égida del pensamiento liberador de Simón Bolívar²⁹. Reconoce a su vez, en la integración latinoamericana, la fortaleza para que la ignominia de ser sometidos no perviva por más tiempo en nuestro continente.

Hoy, cuando parece inminente la implementación de un acuerdo de libre comercio (ALCA) entre todos los países de América, las palabras de Prieto cobran vigencia profética. Este acuerdo que hoy nos imponen desde el norte constituye otro de los experimentos de penetración económica y cultural que los poderosos del hemisferio intentan poner en práctica para subordinarnos a sus designios políticos y militares. Pero como en todos los tiempos, hoy también existen voces disonantes que intentan prever las nefastas consecuencias que dicho acuerdo traería para la soberanía de los países al sur del río Grande y pregonan la integración latinoamericana como el camino más oportuno para consolidar nuestra independencia y progreso económico.

Por el derecho del pueblo a la educación

En el ideario de Prieto Figueroa, la educación es el aspecto más relevante: es desde allí que se producen todas sus reflexiones que intentan dar una explicación a la realidad venezolana para luego transformarla. Docente desde muy joven, experimentó las calamidades que, en la primera mitad del siglo XX, caracterizaban el sistema educativo y asumió el compromiso político de presentar claras alternativas que terminaran con la concepción de la educación como un privilegio de castas, para transformarlo en un derecho de todos. “Maestro Prieto” es el nombre con el que se le recuerda, reconocimiento que lo convierte en referencia obligatoria para comprender la historia educativa contemporánea de Venezuela.

Inspirado fuertemente por la obra de Simón Rodríguez, la convierte en referencia obligatoria de sus reflexiones. Al igual que él, Prieto se escandaliza por el abandono, que en materia educativa además de la económica, se encuentran los pobres de la patria. Hacía suya la idea de que “Entre tantos hombres de juicio, de talento, de algún caudal como cuenta la América; entre tantos bien intencionados, entre tantos patriotas, no hay uno que ponga los ojos en los niños pobres”³⁰. Reflexión que dirigía para criticar las propuestas que los intelectuales gomecistas desarrollaban en materia educativa, los cuales hablaban de una escuela democrática sin tomar en cuenta que a la mayoría de los venezolanos se les negaba el acceso a ella.

29 PRIETO F. Luis B (1989): Op. cit., p. 240.

30 RODRÍGUEZ, Simón: *Obras Completas*. 2 Tomos. Colección Dinámica y Siembra. Universidad Simón Rodríguez, Caracas. 1975.

Además de beber de las fuentes robinsonianas, Prieto se convierte en militante de la concepción pedagógica de la Escuela Nueva, entendió que por imperativos sociales la educación que exigía nuestra realidad necesariamente tendría que ser progresista. Entendiendo el término en el sentido de una educación para la formación del hombre integral en su postura de miembro de una comunidad, del ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico social, capaz de incidir en el beneficio de todos.

Prieto Figueroa, en su diagnóstico hecho de la historia de la educación en América Latina, considera que su curso ha sido copiado o impuesto por los modelos del quehacer pedagógico de las naciones colonizadoras. Hecho que ha contribuido a que se afirme que somos una prolongación de Europa, lo que a su vez sirve de argumento para negar nuestra autenticidad y lo que el mestizaje de pueblos y culturas aportó al desenvolvimiento de nuestra historia.

Conocedor de la obra de Leopoldo Zea, comparte con él la emergente toma de conciencia que sobre la realidad latinoamericana vienen conquistando los pueblos allende el mar océano. Para Prieto la historia es algo que hacen todos los pueblos, y la nuestra, gracias al mestizaje, nos coloca en una situación especial desde la perspectiva cultural.

Es esa toma de conciencia la que obliga a la revisión del sistema educativo y de los fundamentos teóricos sobre los cuales se ha construido éste. En Venezuela la organización de la educación tuvo sus inicios esclavistas en la encomienda y bajo el patrocinio de los misioneros católicos, que intentaron la catequización de los indios para incorporarlos, ya mansos, a la explotación de un continente. Luego, precisa Prieto, la condición de pueblo explotador de materia prima nos mantuvo en la incultura, dado que esas explotaciones no ameritaban de mano de obra calificada. Quienes desde entonces accedían a la escuela eran una minoría, aquellos que podían pagar por su educación. Este privilegio de casta, acuñó sobre el trabajo una percepción negativa, contribuyendo a la formación de una clase intelectual parasitaria que vivía a expensas de los que trabajaban el campo o la mina. Más tarde, con el advenimiento de independencia, se mantuvo el régimen educativo heredado; sin embargo, la revolución liberal de mediados del siglo XIX, dio pasos importantes en la democratización de la educación, consagrándose en casi toda América latina la educación gratuita y obligatoria³¹. Al menos así se puede constatar en los marcos legales de la época, a pesar que la realidad distaba mucho de esas buenas intenciones. La inestabilidad política que nos caracterizó durante la mayor parte del siglo XIX, sucedió en el poder a muchos caudillos que, desde sus perspectivas elitescas,

31 PRIETO F. Luis B (1977): Op. cit., p. 10.

continuaron concibiendo la educación como un privilegio de pocos. A una dictadura derrotada muchas veces sucedió otra más bárbara, pero el pueblo —afirma Prieto— siguió alentando sus deseos de libertad, sus ansias de cultura y sus propósitos de salir de la miseria.

Para *el maestro* la educación, cuando es expresión de una clase dominante tiende a formar individuos para perpetuar sus intereses. De allí que siendo el clamor de su generación la instauración de la democracia, la educación necesariamente tenga que ser democrática. Ella tendrá por fin formar ciudadanos aptos y productivos, de espíritu democrático, respetuosos de los derechos de los demás y celosos defensores de los propios derechos³².

En su opinión se trata de crear una nueva manera de comprender la formación del hombre dentro de un medio nuevo, con tareas nuevas. Se trataría de aplicar, lo que denominó *humanismo democrático*, cuyas tareas definió en la forma siguiente:

Formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado preferentemente como factor positivo del trabajo de las comunidades. Capacitar para la defensa del sistema democrático dentro del cual tienen vigencia y son garantizados los derechos civiles y políticos esenciales de la personalidad humana y capacitar para el trabajo productor mediante el dominio de las técnicas reclamadas por el desarrollo técnico de la época³³.

Según estas definiciones se trataría de formar un hombre que no fuese como los productos del humanismo clásico, un ser con la mirada fija en el pasado, lleno de teoría, de principios sin aplicarlos al quehacer contemporáneo, ni de la formación de un técnico deshumanizado, incapaz de comprender el ligamen de solidaridad entre los hombres que trabajan juntos para alcanzar el progreso, no para el beneficio individual solamente si no para el beneficio de todos. Prieto cree que esa formación necesariamente incidirá en el desarrollo de una conciencia que lo capacite para luchar contra la explotación del hombre por el hombre y para alcanzar con la liberación individual la liberación nacional³⁴.

Antecedentes de estas ideas se encuentran en la obra del prócer de la independencia cubana José Martí, para quien la educación debía estar orientada a elevar la dignidad del hombre a través de su compromiso con los pobres de la tierra, pero además debía asumirse el compromiso con el progreso técnico que los pueblos de nuestra América requerían para salir del atraso que los hacía presa fácil de la dominación imperial³⁵.

32 *Ibíd.*, p. 13.

33 PRIETO F. Luis B (1959): *Op. cit.*, p. 17.

34 PRIETO F. Luis B (1977): *Op. cit.*, p. 21.

35 MARTÍ, José: *Nuestra América*, Edición crítica de la Universidad de Guadalajara, México, 2002, p. 19.

Todas estas apreciaciones sobre la educación que se requería en la Venezuela postgomecista, llevó a Prieto Figueroa a elaborar el Proyecto de Ley Orgánica de Educación *Nacional*, sancionado por el Congreso en 1948, desde una orientación humanista de masas, en contraposición con el humanismo burgués, dirigido –según afirma– a las élites de los que estaban en posición de predominio por su riqueza o por su poder.

En Venezuela, hasta entonces –consideraba Prieto– la educación había tenido un fuerte carácter de educación de castas. Estuvo circunscrita a reducidos núcleos humanos, de allí que frente a una pequeña élite que disfrutaba del poder y de la riqueza, tuviéramos una inmensa masa analfabeta que representaba el 59%, de la población. Teníamos –reitera Prieto Figueroa– teóricamente una educación gratuita y obligatoria, que en la práctica no contaba con el número de escuelas suficientes y que representaba grandes esfuerzos económicos de quienes pretendían alcanzar niveles culturales que otros con gran facilidad conseguían por su posición económica o por su proximidad al poder³⁶.

Esta alarmante situación lo llevó a impulsar su tesis del *Estado Docente*, entendiendo por ello la filosofía que compromete a todo Estado a orientar su educación desde la perspectiva ideológica sobre la cual se fundamentan sus instituciones. De allí que un Estado democrático, por imperativos políticos y sociales, necesariamente tendrá que propiciar una educación democrática. Sumado a esto, el Estado debe asumir plena responsabilidad en materia educativa, para lo cual debe garantizar los recursos humanos y económicos necesarios para garantizar el acceso y la permanencia del pueblo en el sistema educativo.

Idéntica idea expresará un gigante de la pedagogía moderna norteamericana: John Dewey, en su libro *Educación y Democracia* publicado en 1916 y tenido como su obra fundamental. Para él la educación democrática debía ofrecer a todos facilidades escolares con amplitud y calidad, para que de hecho, y no solamente de derecho se suprimieran las injusticias causadas por las desigualdades económicas. Desde esta perspectiva, todo Estado responsable debe asumir como función inherente a sus atribuciones la educación, lo que a su vez le garantizará formar ciudadanos con conciencia de pertenencia a una patria. Prieto, como ningún otro pedagogo venezolano del siglo XX, supo interpretar los soportes ideológicos de los regímenes políticos que se sucedieron a lo largo de esa centuria. Para él los regímenes liberales y “democráticos burgueses” olvidaron el derecho del pueblo a la educación, y lo que se hizo en materia educativa nunca fue suficiente para elevar la dignidad del pueblo a través del acceso a la cultura y el trabajo.

36 PRIETO F. Luis B (1959): Op. cit., p. 14.

Él nos muestra que la lucha por la democracia es inseparable de la lucha por la educación del pueblo con calidad y sentido nacional. Como demócrata, se opuso a que, por su orientación exclusivista, el sistema educativo sirviera de instrumento de dominación social, reproductor de las desigualdades económicas y culturales que se convierten en el soporte de los regímenes antipopulares.

Los principios de la *Escuela Nueva*, de donde se nutre gran parte de la teoría pedagógica de Prieto, lo llevan a postular una escuela que eduque en libertad y en el amor a la justicia y a la ley para enseñar a los venezolanos a vivir socialmente en libertad y en paz. De modo que su vocación por la libertad y la justicia fueron los móviles que amasijan su credo filosófico.

Dentro de esta fuerte convicción, *el maestro* asume el principio de la socialización de la educación que persigue el propósito de insertar la escuela en el medio social de modo que el régimen de estudio y de trabajo del plantel se deben ordenar como mecanismos de acción social, proyectándose en consecuencia el aprendizaje en función colectiva³⁷.

Los antecedentes latinoamericanos de esta propuesta se encuentran en los aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, para quien “Formar hombres para la sociedad –implica– conocer la sociedad para saber vivir en ella”³⁸. El fin de la educación es la sociabilidad, y el de la sociabilidad –apunta– “hacer menos penosa la vida”³⁹, por lo que impulsará implantar un sistema democrático de educación popular. Así golpeando contra los muros de su tiempo, exigirá un derecho que tardará más de medio siglo para que se consagre en América: la obligatoriedad de la educación. En este sentido dirá “la sociedad,...debe no sólo poner a disposición de todos la instrucción, sino dar medios para adquirirla, tiempo para adquirirla, y obligar a adquirirla”⁴⁰.

La propuesta pedagógica robinsoniana concibe la noble misión de la escuela como un acto constructor de vida, que en una sociedad como la suya aún marcada por siglos de opresión, de Santo Oficio y pureza de sangre, de castas, privilegios y esclavitud, implicaba levantar la consigna de la igualdad social.

Dentro de esa misma perspectiva pedagógica, si ésta no era la orientación de la educación democrática, dirá Prieto, el ideal democrático de la educación será una ilusión y, hasta una farsa trágica. Porque de lo que se trata es de romper con el pasado que excluye y oprime al pueblo, negándole su derecho a la educación.

37 HERNÁNDEZ, H, Rafael: “Breve Biografía intelectual de Luis Beltrán Prieto Figueroa”, en Bole-
tín de la Academia Nacional de la Historia, Tomo LXXXV, Caracas. 2002.

38 Rodríguez, Simón. Obras Completas: Op. cit. p. 57.

39 Ídem.

40 Ídem.

Para Prieto, desde esta perspectiva, todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación expresa su doctrina política y en consecuencia, conforma la conciencia de sus ciudadanos. Cuando se está en una sociedad democrática, esa orientación general no debe responder a sectores y grupos de particulares sino al interés de las mayorías. Este deber del Estado no puede ser delegado en otras organizaciones particulares porque ellas, tienden a favorecer sus propios intereses de grupo. Luego –sentencia– la educación como función pública es función del Estado Nacional⁴¹.

Estas ideas sobre la potencialidad de la educación para producir cambios y crear valores para la renovación, la relaciona Prieto Figueroa con el grado de perfectibilidad de la democracia que la hace fecunda para generar nuevos gérmenes de progreso e implantarse como sistema satisfactorio de vida. En este sentido dirá:

En una sociedad dinámica, como lo es o debe serlo la sociedad democrática, la función de la educación no es sólo conservar los bienes y valores tradicionales, sino promover el cambio, propiciar el progreso, que sólo se realiza por el aprovechamiento de los elementos de las creaciones anteriores para crear cosas nuevas, bienes y valores nuevos.

Y más adelante agrega: “En la vida democrática, el cambio es lo característico, y la educación debe preparar a las generaciones para adaptarse cada día a los cambios sucesivos”⁴².

Siendo el bienestar humano una constante en el ideario de Luis Beltrán Prieto Figueroa, se puede apreciar en los dos textos anteriores la posición que asume con respecto a la democracia como el único sistema político capaz de garantizar el progreso y el bienestar social desde una perspectiva educativa comprometida con los clamores populares que exigen la construcción de una sociedad dinámica, garante de los derechos del hombre.

Educación y literatura

Este progresar constante estuvo presente también en su obra poética; para este intelectual longevo la literatura y la poesía deben responder a las exigencias del tiempo. Telúrico en sus líneas, expresó su compromiso con los suyos describiendo la miseria de su tierra natal, al momento que alentaba sobre un mejor porvenir que ameritaba del empuje de todos. Decía el maestro “El camino no es más corto, porque tú corras en él. Cuando se acaba el camino, se termina el caminar”⁴³.

41 Prieto F. Luis B: *La Escuela Nueva en Venezuela*, s/editorial, Caracas, 1940, p. 23.

42 Ibid., p. 22.

43 SUBERO, Efraín (Comp.): *Obra poética de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Editorial UPEL, Caracas, 2001, p. 234.

Conocedor de la literatura universal y latinoamericana, recomienda la lectura de los textos que contribuyeran a elevar la dignidad⁴⁴. Amigo personal de Andrés Eloy Blanco, convino en que “la poesía y la vida literaria no tenían como único objetivo el cultivo de la belleza que se encierra en las palabras, sino que, para él, ser poeta es una manera de sufrir, es una forma de entregarse por entero a la acción que los demás reclaman, al trabajo constantes para resolver la miseria de los que sufren”⁴⁵.

Se opuso con vehemencia a los hombres que se consagran al arte puro que aleja a los intelectuales del servicio del pueblo. La literatura no puede ser un fin en sí misma, quien escribe necesariamente asume un compromiso colectivo. Este compromiso puede ser con los poderosos de la tierra o con los que claman justicia y libertad. El poeta –afirma– se debe a su pueblo.

Profesó gran admiración por la obra de Pablo Neruda, creyó que su muerte se precipitó cuando en Chile se enseñoreó la barbarie y se mancillaron todos los derechos, cuando las sombras cubrieron el destino de su pueblo. Cantor de su pueblo y de su raza, toma de su tierra el aliento que lo hace cantar a toda América como ningún otro poeta antes. La muerte de Neruda resta a Chile, a América y a la humanidad un esforzado combatiente de las letras, pero su voz de luchador, sus poemas demoledores de tiranos, su arco tendido seguirán disparando flechas de encarnecidas repulsas. He allí cuando la poesía trasciende.

Similar destino le ha de deparar el futuro a la obra de Luis Beltrán Prieto Figueroa. El compromiso manifiesto en toda su literatura, lo convierten en una cita obligatoria para todo aquel que pretenda enfrentar la realidad venezolana. Volver sobre sus poemas es comprender el dolor de un pueblo que –olvidado por sus dirigentes– siempre encontró los caminos de expresar grandes esperanzas sobre un futuro mejor.

Si hoy resulta difícil encontrar trabajos donde se analicen los aportes políticos y literarios de la obra del maestro, esto no será permanente. Seguro estamos que las nuevas generaciones surcarán las sendas teóricas que labró este insigne intelectual venezolano. Y es que su obra aborda la problemática de millones de seres humanos que sobre la tierra aún luchan por vivir en verdadera democracia y por tener acceso a la cultura sin discriminaciones de ninguna naturaleza.

44 *La magia de los libros*, constituye una de sus obras, en ella minuciosamente recorre la literatura universal recomendando la lectura de cientos de títulos que consideraba contribuían al enriquecimiento del espíritu y a elevar el nivel cultural de los hombres.

45 PRIETO F. Luis B (1968): Op. cit., p. 101.

EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN: PABLO FREIRE

En la vida y obra de Paulo Freire (1929-1997) hay una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación. En ese sentido, podemos decir que la obra de Paulo Freire va más allá de sus formulaciones, de sus escritos; está muy marcada por la singularidad de su conducta, de su vida.

Hoy –a doce años de su partida física– cuando la crisis del capitalismo mundial globalizado se agudiza y se espera que las cifras de excluidos y empobrecidos aumente, existe el deber de volver la mirada sobre las propuestas emancipadoras de nuestros mejores intelectuales y maestros latinoamericanos. Freire es todo un ciudadano del mundo que desde su ciudad natal: Recife, supo desentrañar las fuentes liberadoras de la educación.

La educación como proceso de liberación

Para Pablo Freire educación posee dos significados fundamentales: una, que él llamó “bancaria”, la cual torna a las personas menos humanas, en virtud de que las aliena, domina y a su vez contribuye con la opresión; y otra, liberadora, que parte del hecho de la disposición de los seres humanos de querer dejar de ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos. La primera formulación ha sido elaborada e implementada por las clases sociales que administran el proyecto de dominación; mientras que la educación liberadora debe ser necesariamente desarrollada por todos aquellos que creen que la liberación de toda la humanidad no solo es posible, sino urgente y necesaria.

El impulso que lleva al ser humano a la educación es ontológico, es decir, es producto de su propia naturaleza:

“Es en el ser inacabado, que se reconoce así mismo como tal, que se fundamenta la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen inacabados. No es la educación lo que hace a las mujeres y los hombres educables, es la conciencia que tienen de ser seres inacabados lo que genera su educabilidad”⁴⁶

Como todos los seres de la naturaleza, las mujeres y los hombres son seres incompletos, inconclusos e inacabados; pero a diferencia de los otros seres, su ontología específica los hace conscientes de sus inconclusiones, al comprenderse inacabados e incompletos, impulsándolos a su vez a la

46 FREIRE Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro. 1997. p. 64.

realización plena. Por lo que la educación, es entendida en principio como el mecanismo ideal para superar estas limitaciones y llegar a ser seres humanos a plenitud.

La naturaleza humana, de acuerdo a la teoría freiriana, puede ser identificada también por la esperanza. En este sentido: “*es la conciencia de ser inacabados las que a su vez nos inserta en un movimiento permanente que nos acerca a la esperanza*”⁴⁷.

Ahora citándose así mismo, en este texto, Freire procura reforzar esta última dimensión de la especificidad de la ontología humana, cuando dice: “*no es por obstinación que tenemos esperanza, es por imperativo existencial e histórico*”⁴⁸. Lo cual nos permite decir que somos esperanzadores por una exigencia ontológica, lo que refuerza la idea de que una concepción de educación deriva de su concepción con respecto de la singularidad esperanzadora de la naturaleza humana.

En esta perspectiva del maestro pernambucano, la educación es también dialógica-dialéctica, porque es una relación entre educando, educador y el mundo, no entendido como un círculo de la cultura, permanente e inmutable, sino que debe sustituir la educación escolarizada del aula. Es entonces, contraria a la educación bancaria, el educador no es el mediador entre el conocimiento y el educando. “*Ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo*”⁴⁹.

En esta cita podemos percibir toda la riqueza del concepto de educación en Freire. En primer lugar, a pesar de la doble negación “nadie educa a nadie”, el educador es importante, en la medida en que “tampoco nadie se educa a sí mismo”. Por tanto, el acto educacional es una relación en la que el educador y el educando son sujetos estratégicos del proceso de enseñar-aprender-enseñar, donde el aprendizaje es el principio fundante de la enseñanza, y no al contrario. En segundo lugar, Freire invierte la relación vertical educador-educando que establece la educación bancaria, en la que se da la primacía del educador sobre el educando, del enseñar sobre el aprender, de la transmisión de conocimientos del docente sobre el proceso de reconstrucción colectiva de los saberes por parte tanto de los educadores como de los educandos.

Para Pablo Freire, la educación es una constante praxis esto es, una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en ese estricto orden. Lo que según él, dará nuevo sentido a la práctica, especialmente desde la pers-

47 Ibid. p. 65.

48 FREIRE, Pablo. *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Paz y tierra, San Pablo. 1993. p. 10.

49 FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido* (11 ed.) Paz y tierra, Río de Janeiro. 1982. p. 10.

pectiva de un pensamiento crítico como resultado de una lectura consciente del mundo y de las relaciones con la naturaleza y la sociedad.

La educación problematizadora como alternativa a la educación bancaria

Freire, partiendo de la idea de liberar a los oprimidos de sus condiciones que los convierten en *cosas*, al mismo tiempo en que ve en la educación esa posibilidad, expone su certeza de que no será por medio de la educación protagonizada por las élites que se podrá llegar a la liberación. Comienza, entonces, a dar cuerpo a su propuesta de educación procurando caracterizar la educación bancaria fuertemente enraizada en los procesos educativos de su época y, paralelamente, procura delimitar una propuesta de educación liberadora, esto es, que posibilite liberar a los sujetos de la amarras de la opresión. Al teorizar una propuesta de educación problematizadora, Freire destaca que la libertad no consiste en una donación o en una bondad de las clases dominantes, ella solo puede concretarse como resultado de la construcción de la conciencia.

De acuerdo con Freire, los fundamentos de la educación bancaria se basan en la narración alienada y alienante. O sea, se educa desde una perspectiva para la sumisión, para la creencia en una realidad estática, ordenada, fragmentada⁵⁰, para la visión de un sujeto acabado, completo. La educación bancaria, en este sentido, influye como un anestésico, que inhibe el poder de las ideas propias del educando, impidiendo cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes de lo cotidiano en que se encuentra inserta la escuela y el alumno. Desde la

50 Esta crítica también es plantada más recientemente por E. Morin quien desde la Teoría de la complejidad denuncia a la racionalidad moderna occidental, debido a que: "Parcela y tabica los conocimientos; tiende a ignorar los contextos; le hace un *black-out* a las complejidades; no ve más que la unidad o la diversidad, pero no la unidad de la diversidad y la diversidad en la unidad; no ve más que lo inmediato, olvida el pasado, no ve más un futuro a corto plazo; ignora la relación recursiva pasado/presente/futuro; pierde lo esencial por lo urgente, y olvida la urgencia de lo esencial; privilegia lo cuantificable y elimina lo que el cálculo ignora (la vida, la emoción, la pasión, la desgracia, la felicidad); extiende la lógica determinista y mecanicista de la máquina artificial a la vida social; elimina lo que se escapa a una racionalidad cerrada; rechaza ambigüedades y contradicciones como errores de pensamiento; es ciega para con el sujeto individual y la conciencia, lo que atrofia el conocimiento e ignora la moral; obedece al paradigma de simplificación que impone el principio de disyunción o/y el principio de reducción para conocer, e impide de concebir los vínculos de un conocimiento con su contexto y con el conjunto del que forma parte; mutila la comprensión y dificulta los diagnósticos, excluye la comprensión humana. En contraposición a esta lógica occidental, Morin propone abandonar todo punto de vista mutilador, que es el de las disciplinas separadas por un conocimiento multidisciplinar o transdisciplinar. Como la realidad es compleja y amplia hay que elaborar un método capaz de tratar, comprender y destabilar esa realidad. Para Morin, el principio fundamental para contrarrestar esta lógica occidental se prescribe en su capacidad de distinguir y religar sobre la complejidad del universo, principio que no es reconocido por la ciencia moderna. Además este principio tiene que reconocer la multiplicidad en la unidad o/y la unidad en la multiplicidad superando el reduccionismo y el holismo, uniendo las partes con el todo y el todo con sus partes .Cfr. MORÍN, Edgar. *El Método, La ética*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2006. p. 69.

perspectiva freireana, la educación bancaria tiene el propósito de mantener la inmersión dentro de una actitud acrítica a través de la reproducción de una conciencia ingenua.

La práctica bancaria subordina al educando, sofocando el gusto por la rebeldía, reprimiendo la curiosidad, desestimulando la capacidad de desafiarse, de arriesgarse, tornando al alumno en un sujeto pasivo. Contrario a esa tendencia, Freire enfatiza que el pensamiento dialectico fortalece el pensamiento crítico, el cual representa la posibilidad de desalienar la idea de un pensamiento acabado, de certezas, de realidades homogéneas y estáticas.

La educación opresora o bancaria es un reflejo de la sociedad opresora y una dimensión de la cultura del silencio. Se trata de una estructura vertical de dominación o, a lo sumo, de donación paternalista, en la cual se crea –por su misma verticalidad– una bipolaridad educador vs. educando. El educador es el que educa, sabe, piensa, opta, escoge contenidos programáticos y los dona al educando (al pueblo) este último, objeto de la acción del educador; no sabe, es privado de su palabra: debe escuchar, retener, repetir, acomodarse y seguir las prescripciones del educador.

“En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores⁵¹” y resulta en una educación domesticadora, en una práctica de la dominación, cuya finalidad es indocinar al pueblo en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión. Lo que Freire enfatiza en su crítica no es tanto un juicio de intenciones; en efecto, pueden darse educadores de “buena voluntad” pero ingenuos que son anti-dialógicos y por tanto útiles a la sociedad opresora. Hay que vigilar el rol social que esta educación tiende a cumplir⁵².

Este rol opera en base a dos equívocos fundamentales. La educación anti-dialógica del pueblo, en la que éste es considerado un recipiente prácticamente pasivo, absolutamente ignorante, que debe ser llenado y hacia el cual debe ser “extendido” el saber, reposa en un equívoco gnoseológico que desconoce todo el carácter intencional de la conciencia. Reduce el aspecto dinámico de la educación a la acción de “dar”, de entregar un contenido, que permanece idéntico a lo largo del proceso. Se desconoce así la confrontación con el mundo, como la verdadera fuente de conocimiento. Ha sido dicotomizado el hombre del mundo, concibiéndose su conciencia de manera mecánica, como una sección dentro del hombre en la que hay

51 FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido* (11 ed.) Paz y tierra, Río de Janeiro. 1982. p. 79.

52 También es posible notar que esta educación, felizmente, no es siempre efectiva y que el “depósito” donado al pueblo, puede ser recibido de modo que provoque un enfrentamiento con la realidad. FREIRE; *Ibíd.* p. 81.

que hacer penetrar un contenido (el mundo)⁵³. Además, considerándose al hombre como objeto, se le niega su condición de sujeto capaz de insertarse críticamente en el mundo como su transformador, carácter que el hombre dinamiza precisamente como fruto de conocimiento verdadero.

Desde el punto de vista cultural, la teoría anti-dialógica resulta ser una invasión cultural. El educador-invasor no piensa con los educandos; en el mejor de los casos piensa acerca de los educandos, concibiéndolos como quienes deben asimilar pasivamente sus lecciones. La educación se transforma en manipulación, en conquista. Hay acá en obra un equívoco histórico: el de considerar al pueblo como sin cultura y sin pasado, lo que impide entender que la única educación posible debe jugarse en un diálogo de culturas, la del educador y la del pueblo, que debe dar pie a una síntesis cultural, que es necesariamente creación cultural.

Ahora los presupuestos de la concepción de una educación problematizadora, según Freire, están fundados en la creencia de la humanización de educadores y educandos. En razón de estos, la función del educador es problematizar el objeto de la enseñanza y posibilitar a los educandos condiciones para que ocurra *“la superación de los conocimientos del nivel de doxa por el verdadero conocimiento, el que se da a nivel de la episteme”*⁵⁴.

Esta perspectiva problematizadora de la educación desafía a la sumisión de la conciencia, con el propósito de que acontezca la inserción crítica del sujeto en la realidad, facilitando la construcción de la conciencia reflexiva y política acerca de los desafíos que presenta la realidad social. Así mismo, la educación problematizadora precisa centrar sus preocupaciones para *“profundizar la toma de conciencia que opera en los hombres en cuanto agentes, en cuanto trabajadores”*⁵⁵. De este modo, la educación problematizadora, se constituye en el proceso de confrontación del hombre con el mundo, intentando superar las causas que hacen que las grandes mayorías vivan en condiciones de marginalidad y explotación.

La educación problematizadora, es pues, la fuerza creadora de un nuevo mundo, donde los hombres y mujeres, en condiciones de excluidos, son sujetos activos del proceso de emancipación, lo que a su vez implica suplantar los efectos de la educación bancaria. Es una educación donde se adquiere la conciencia necesaria para la superación de la estructura social que aliena y somete.

53 Recurriendo una vez más a Sastre, El hombre y las cosas, Freire hace ver que la concepción del saber de la concepción “bancaria” es una concepción “digestiva” o alimenticia del saber. FREIRE; *Ibíd.* p. 83.

54 FREIRE; *Ibíd.* p. 81.

55 FREIRE Paulo. *Extensión y comunicación*. Paz y tierra, Río de Janeiro. 1983. p. 76.

Contrariamente a la educación bancaria, la educación dialógica es, en sus grandes trazos, la conciencia verdadera o crítica. Nos presenta a los sujetos como inseparablemente unidos a la realidad y; a través de ella, entre sí (esquema horizontal). Siendo la realidad no un mero soporte para los hombres, sino un desafío a su inserción transformadora. En esta dinámica de la conciencia se nos entrega una precisión sobre el sujeto, el punto de partida (objeto) de la educación⁵⁶.

El sujeto es el hombre que busca en comunión y no en el aislamiento, Freire dirá que la “esencia fenoménica de la educación radica en la dialogicidad”⁵⁷. El diálogo es un encuentro entre personas en el cual ninguna está privada de su palabra, ninguna es manipulada, ninguna es objeto de otra. En él se da una verdadera relación de sujetos (intersubjetividad) mediatizados por el mundo concreto en el cual ambos se educan. Se suprime así el antagonismo: “no más educador del educando, no más educando del educador, sino que educador-educando y educando-educador”⁵⁸.

Este presupuesto, que puede parecer a algunos idealistas es precisado. En el seno de una sociedad opresora y de clases esta comunión se encuentra históricamente limitada y no puede realizarse entre el pueblo y quienes se oponen antagónicamente a él, prohibiendo su búsqueda, silenciando su palabra; el diálogo entre ambos se hace imposible. Más aún, también hay que ser conscientes que, en el seno de una estructura social de dominación, en la que la educación tiende a reflejar la estructura del poder, una educación dialógica es difícil, sin embargo “algo fundamental puede ser hecho; dialogar sobre la negación del propio diálogo”⁵⁹.

El punto de partida de la educación también es el hombre, los hombres, en situación, en sus relaciones con el mundo que los mediatiza (hombre-mundo). La situación de aprendizaje es una situación gnoseológica donde los sujetos son mediatizados por el objeto cognoscitivo: el mundo, la realidad, la sociedad; que se presenta como un problema abierto a los sujetos que dialogan. Así concebida la situación de aprendizaje, es posible, junto con enfatizar el aspecto desafiante e inconcluso que presenta la realidad, recalcar que la educación es una actividad humana situada y fechada como le hombre mismo, por lo que debe poseer una “visión crítica del saber que sabe que éste se encuentra sometido a condicionamiento histórico-sociológicos” y que no es absoluto, ni se da en el vacío⁶⁰.

56 FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido* (11 ed.) Paz y tierra, Río de Janeiro. 1982. p. 97.

57 FREIRE Paulo. *Sobre la acción cultural*. Paz y tierra, San Pablo. 1984. p. 25.

58 Ídem.

59 FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido* (11 ed.) Paz y tierra, Río de Janeiro. 1982. p. 81.

60 FREIRE Paulo. *Sobre la acción cultural*. Paz y tierra, San Pablo. 1984. p. 25.

En este contexto el educador nunca impondrá su verdad, sino que propondrá lo que él estime como mejor en una forma crítica. Vale decir, de tal modo que los educados se sientan desafiados a criticar lo que se les ofrece para superarlo (tornándose así en educadores). En esta óptica la educación no admite la transmisión, en sentido estricto. Una verdadera educación será creación cultural de la cual ambos, educador-educando y educando-educador, salen enriquecidos al enriquecer el mundo.

Finalmente el objetivo de la educación es la humanización que comienza con “la conquista que el hombre hace de su palabra”⁶¹. Es aquí donde se inserta la función necesariamente crítica de la educación. Educar es, antes que nada, problematizar. Es “a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven”⁶². La educación no puede convertirse en una agencia de conformismo, no puede ayudar a la instalación de los hombres en los marcos de lo establecido, no puede ser mantenedora del statu quo; si lo hace traiciona al hombre y a su proceso de constante liberación, niega al hombre su derecho a la aventura de ser hacedor de su futuro. Será siempre liberadora. Su función será ayudar la concientización de las contradicciones de la sociedad existente; contradicciones concientizadas que ya no le dan más descanso, sino que vuelven insoportable la acomodación⁶³.

Para la educación dialógica “en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación”. Ella no puede servir al opresor, “ningún orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?”⁶⁴.

De donde se advierte que la educación problematizadora sea una práctica política de liberación y en este sentido una pedagogía de los oprimidos, que no puede ser elaborada por los opresores, sino por los oprimidos mismos en tanto se descubre como tales, descubriendo a los opresores y luchando contra la realidad opresora.

Emancipación: la lucha contra la deshumanización

La emancipación humana aparece, en la obra de Pablo Freire, como una gran conquista política a ser alcanzada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas y sus vidas deshu-

61 FREIRE; *Ibíd.* p. 34.

62 FREIRE Paulo. Plan de trabajo. Paz y tierra, Río de Janeiro. 1968. p. 25.

63 FIORI, E. Aprender a decir su palabra, ICIRA, Bogotá. 1972. p. 22.

64 FREIRE Paulo. *Ibíd.* p. 99.

manizadas por la opresión y dominación social. Las diferentes formas de opresión y dominación existentes en el mundo, caracterizado por políticas neoliberales y excluyentes, niegan el derecho de los hombres y mujeres a cambiar el mundo, a través del análisis riguroso de la realidad social que parte de las vivencias de una precariedad material, pero que apuesta a la celebración y a la alegría de vivir.

El proceso emancipatorio freireano parte de una intencionalidad política declarada y asumida por todos aquellos que están comprometidos con la transformación de las condiciones de vida de los que tienen una existencia oprimida, contrariamente al pesimismo y fatalismo autoritario defendido por la posmodernidad. En el libro *Pedagogía del oprimido*⁶⁵, Pablo Freire defiende una pedagogía para que hombres y mujeres se emancipen, mediante una lucha por la liberación, que solo tendrá sentido si los oprimidos realizan *“la gran tarea humana e histórica de los oprimidos –liberarse a sí mismos– y a sus opresores”*. Esta liberación es –según Freire– un verdadero parto, en el cual nacen hombres y mujeres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación⁶⁶.

En ese proceso histórico, la educación popular contribuye, –en cuanto instrumento y espacio necesario para la construcción de procesos de liberación–, a la problematización y reflexión crítica sobre la realidad de las clases oprimidas. De esa forma, el educador comprometido con la construcción de un proyecto político transformador ejerce una docencia volcada a la autonomía del educando, valorizando y respetando su cultura y su acervo de conocimientos empíricos junto a su individualidad⁶⁷.

La educación, por sí sola, no está en condiciones de construir una sociedad emancipada. La exclusión social, la globalización económica y las políticas neoliberales excluyentes consolidan, a nivel nacional y mundial, un capitalismo que amplía sus capacidades de producción de mercancías, acumulando capital y generando riquezas, en un porcentaje cada vez menor de individuos a costa de la pobreza y marginalidad de las grandes mayorías. En este sentido, el trabajo de formación de educadores populares también debe ejercitar procesos de emancipación individual y colectiva, estimulando la posibilidad de que un mundo mejor no solo es posible, sino también urgente y necesario, así lo impone un imperativo ético-político

65 En 1962, en la ciudad de Angico, Rio Grande Del Norte, centenas de agricultores se alfabetizan en 45 días. Era el inicio de la lucha para alfabetizar y concientizar a la gente pobre brasileña. Desde el exilio, en 1968, Friere recoge teóricamente esa experiencia popular en su libro *Pedagogía del oprimido*, su obra más estudiadas en las universidades del mundo.

66 FREIRE Paulo (1982). *Ibid.* p. 30.

67 FREIRE Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro. 1997. p. 66.

que busca la superación de la realidad injusta que caracteriza al planeta. Tal intervención se da por fuerza de lo cotidiano y de lo histórico, atravesando desafíos, sueños, resistencias y utopías.

Para Freire, la lucha por la transformación social, para aquel que se considere progresista, debe acontecer en diferentes lugares y momentos:

“Tanto se verifica en casa, en las relaciones con los padres, madres, hijos, hijas, en la escuela (...) en las relaciones laborales. Es fundamental, si se es coherentemente progresista, y se quiere testimoniar esta convicción (...) hay que respetar la dignidad del otro y de la otra”⁶⁸.

El proyecto de emancipación defendido por Pablo Freire también contempla un llamado al multiculturalismo, según el cual se tiene el derecho a ser diferente, más aun en una sociedad que se dice democrática, la cual debe propiciar un diálogo crítico entre los pueblos de culturas diversas, con el objetivo de ampliar y consolidar el proceso de emancipación.

Para Freire, la emancipación solo será posible en una sociedad socialista, que a pesar de las dificultades ya conocidas de finales de los años 90 del siglo XX, donde se desvanece el socialismo autoritario de la Unión Soviética, el sectarismo, es necesario construir.

Ética de la vida como alternativa a la ética del mercado

Freire no publicó un libro donde aborde de manera específica el tema de la ética. No obstante, todo su pensamiento esta permeado por un permanente rigor ético en defensa de la dignidad humana. Su opción humanista se manifiesta con claridad en su ética de liberación y de solidaridad que asume el compromiso de luchar por la dignidad del oprimido, del excluido, y por la justicia global. Es a partir de la ética donde debemos pensar todas las relaciones humanas entre sí, de estas con la naturaleza y con la vida. En este sentido, en cuanto espacio de formación humana, la educación es esencialmente un proceso de conquista y desenvolvimiento de la dimensión ética. La razón última de ser del proceso educativo es posibilitar la emancipación por medio de una reflexión crítica sin perder la vinculación con lo ético. La educación jamás puede prescindir de formación ética. Es así como Freire afirma: “nunca me fue posible el separar en dos momentos o enseñar los contenidos de formación ética de los educandos”⁶⁹.

68 FREIRE Pablo. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos*. Editorial UNESP. San Pablo. 2000. p. 55.

69 FREIRE Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro. 1997. p. 106.

Educadores y educandos no pueden escapar a la rigurosidad ética. Cuando la ética es concebida como una reflexión crítica destinada a conceptualizar los criterios que hacen posible superar el mal y conquistar la libertad del hombre, los vínculos entre educación y ética son inseparables a tal punto que podemos decir que educar es formar sujetos que tienden a la humanización de lo humano y de las relaciones sociales. Sin ética es imposible desarrollar un proyecto liberador y humanizante.

La globalización actual coloca una serie de desafíos a la educación de carácter humanista, por ser un proyecto de sociedad donde tiene prioridad el lucro y el crecimiento material por encima de la dignidad humana, la justicia y la vida. La dimensión más perversa del actual modelo de la globalización es el aumento de la pobreza y la exclusión, así como el discurso que lo legitima como el mejor de los mundos, o el único camino posible frente al cual es imposible buscar alternativas. Se habla del fin de la historia, de la desaparición de las utopías, y la muerte de las ideologías. *“me pregunto –reflexiona Freire– si la ética del mercado que prevalece hoy con aires de vencedora imbatible en los discursos y en la práctica político y económica neoliberales se instaló para siempre contra la ética universal del ser humano”*⁷⁰.

Es en contra de esta ideología y su visión de mundo fatalista, determinista que nos es presentado por el discurso hegemónico dominante que Pablo Freire ira a tomar firme posición en el sentido de condenar la “ética del mercado” y proponer la “ética universal del ser humano”. Las estructuras socioeconómicas actuales son injustas, deshumanas y antiéticas por que prohíben al ser humano realizar su vocación ontológica. Luchar contra la maldad del capitalismo y la barbarie que mata millones de persona es un imperativo ético. En este sentido Pablo Freire afirma: *“el sueño por la humanización, cuya concreción siempre será un proceso, un devenir, pasa por la ruptura de ataduras reales, concretas de orden económica, política, social e ideológica que nos está condenando a la deshumanización”*⁷¹.

La verdadera humanización solo es posible de la ética del ser humano, no podemos adherirnos al discurso seductor y manipulador de la globalización causante de tantos sufrimientos en todas partes del mundo. *“El discurso ideológico de la globalización procura decir que está bien la concentración de la riqueza en unos pocos y la profundización de la pobreza y miseria de millones. El sistema capitalista alcanza con el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca”*⁷².

70 FREIRE Pablo. *A la sombra de este árbol*. Editorial Ojo de agua. San Pablo. 2001. p. 108

71 FREIRE Paulo (1982). *Ibid.* p. 13.

72 FREIRE Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro 1997. p. 248.

La educación humanista liberadora debe posicionarse radicalmente contra la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética del lucro. Educadores y educandos tiene el deber ético de resistir a todas las formas de agresión que niegan la dignidad humana. La obra y lucha de Friere es contra el capitalismo y su maldad ontológica, contra su naturaleza antisolidaria.

La ética en cuanto esfuerzo de humanización y convivencia respetuosa de todos los seres, debe ser el principio orientador de todo proceso educativo. Educar, sólo es posible a partir de la ética de la solidaridad y la justicia. *“No es posible pensar en los seres humanos sin la ética. Estar lejos en principio, fuera de la ética, entre nosotros, mujeres y hombres, es una transgresión. Es por eso que transformar la experiencia educativa, en puro entrenamiento no es suficiente... Educar es sustantivamente formar”*⁷³.

Una nueva humanidad solo es posible a través de la ética de la solidaridad que coloque a la justicia como centro de todo proceso civilizatorio. Una sociedad sin ética y solidaridad puede, en principio funcionar de forma mecánica, más no existir de modo verdaderamente humano. *“la etización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, la permanencia de la vida solo es posible desde la ética”*⁷⁴.

Según Freire la defensa de la ética del ser humano es la defensa de una digna vida para todos. En esta perspectiva, no es posible vivir de forma ética sin luchar por más justicia e igualdad social. La educación tiene un compromiso en esta lucha, a partir de la denuncia de un mundo injusto y el anuncio de que es posible un mundo más solidario y justo.

Reivindicando la utopía

Gracias a la herencia viva que deja Paulo Freire puede con pleno derecho ser considerado un intelectual orgánico de los demás más importantes de la resistencia latinoamericana y mundial, y uno de los principales inspiradores, de la teología de la liberación, de la filosofía de la liberación y de toda una cultural liberadora.

Su herencia esencial no es un cuerpo doctrinal, sino una perspectiva metodológica y política que sólo puede ser asumida en el marco de una movilización popular liberadora. Perspectiva que fundamenta una confianza inagotable en el pueblo, inspirada en el amor. Perspectiva que alimenta una tensión utópica siempre renovada. Frente a una cultura dominante empeñada en inculcar el fatalismo y la desesperanza, Paulo Freire sigue levantando a nivel continental y mundial la bandera de la esperanza.

73 FREIRE, Paulo (1997) *Ibíd.* p. 37.

74 FREIRE Pablo (2001) *Ibíd.* p. 112.

Así, reivindicando su obra, lo que parecía imposible se acercará cada día más a lo posible, se acercará cada día más a la realidad. Si logramos realmente creer en lo imposible, si logramos multiplicar personas y comunidades que creen en lo imposible, lo imposible de ayer y de hoy será la realidad de mañana, la realidad de los sueños realizados. Porque, según la palabra profética del revolucionario ruso Bakunin: *Es buscando lo imposible que, a lo largo de la historia, se ha ido descubriendo y realizando lo posible. Y todos los que se han contentado sabiamente con lo posible, no han avanzado ni un solo paso.*

El pensamiento de Pablo Freire y su praxis educativa liberadora sigue estando en plena vigencia. En nuestra América seguimos apostamos a la construcción de alternativas políticas, económicas, culturales y pedagógicas que se oponen a la hegemonía de los valores propagados por la lógica del capital.

El compromiso político y epistémico, de quienes estamos convencidos en la educación emancipadora, es seguir elaborando una teoría crítica pedagógica, frente al discurso del colonialismo contemporáneo presente aún en nuestras instituciones educativas. Consideramos indispensable continuar y profundizar el ideario pedagógico de nuestros intelectuales; nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente las alternativas emancipatorias que se registran en el continente con abrumador apoyo popular. Retomar el pensamiento pedagógico freireano es solo el inicio de la ardua labor de nuestra praxis revolucionaria.

La educación en nuestra América, siguiendo a Freire, necesariamente tiene que ser liberadora, dada la situación de dependencia y dominación en la que se encuentran nuestros pueblos. Ella, asumida desde esta perspectiva, contribuye a que el oprimido logre las condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Constituye además un proceso de humanización, liberación, emancipación y desenajenación.

La educación debe ser entendida como un instrumento de liberación individual y colectiva, que contribuye a la formación en el pueblo, de una conciencia de sujeto protagónico, hacedor de su propia historia, con la fuerza y la capacidad de transformar su propia realidad social, económica y política, haciéndolo apto para vivir una auténtica democracia, una democracia real y no solo formal, una democracia participativa y no solo representativa. Por imperativo ético, esta pedagogía, ha de ser liberadora, basado en la acción colectiva y no en un proceso individual. No es únicamente un individuo al que debe preparar para la madurez, es un mundo. No debe ser creadora con respecto al individuo, sino con relación a la historia, a la sociedad y a la colectividad.

Uno de los principales problemas con los que se enfrenta la “*educación liberadora*” es la “*estructura de dominación*” que caracteriza a las sociedades dependientes. Para enfrentar esta realidad, Freire enfatiza que una transformación de las estructuras no es posible ni válida, si no se acompaña y no va precedida por una verdadera liberación de las conciencias. Se subraya así que la dominación es también y muy fundamentalmente cultural; convirtiendo a la cultura del pueblo en una “*cultura del silencio*”, que conlleva el fatalismo y el determinismo, e imposibilita la organización del pueblo, su acción transformadora y su toma de conciencia social.

La propuesta educativa freireana promueve un cambio de conciencia, como condición para pasar de la inmersión pasiva de la sociedad a una capacidad de acción y lucha por su transformación. Este tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, desde su perspectiva histórica y política. La toma de conciencia conduce a un encuentro de sujetos, que se reconocen en sus diversidades como seres concretos enfrentados a la urgente necesidad universal de preservar sus vidas y la de las futuras generaciones. *La existencia humana* –para Freire– *en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres –y las mujeres– transforman el mundo*⁷⁵.

Estas reflexiones guardan hoy plena vigencia, en Venezuela, el pensamiento pedagógico freireano se retoma en el *Diseño Curricular Bolivariano*, en unos de sus pilares –*Aprender a Reflexionar*–, se expresa que la educación tiene entre sus propósitos:

...formar a un nuevo republicano y una nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social; superando con ello las estructuras cognitivas y conceptuales propias del viejo diseño educativo, el cual pretendió generar ciudadanos acrílicos y ciudadanas acrílicas, sin visión de país, sin interés por el quehacer políticos y sus implicaciones en el desarrollo social de los pueblos⁷⁶.

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Paulo Freire es una referencia teórico-práctica que tiene mucho que aportar a las transformaciones educativas y políticas de los procesos que se vienen suscitando en nuestra América; la presencia de su planteamiento en el *Diseño Curricular Bolivariano*, no es solo un homenaje a su obra sino, es un legado que hay que continuar y profundizar.

75 FREIRE Paulo (1982). *Ibíd.* p. 55.

76 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. 2007. pp. 22-23.

APUNTES PARA EL DEBATE SOBRE EL DISEÑO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO BOLIVARIANO

“Toda política académica refleja posiciones políticas ideológicas, no hay política académica neutra; afirmar una política y sostener que ella es neutra es una contradicción. La academia que se declara neutra es ingenua porque su pretendida neutralidad es liberal;

(...) los que se declaran neutros son aquellos que promueven, por ejemplo, una política académica elitista, que orienta el trabajo de la docencia y la investigación sobre la base de una política de élite, excluyente, que converge obviamente con su política más amplia de sectores sociales elitistas y que obedece a una actitud del poder de las clases dominantes.

Todo proyecto pedagógico es política y se encuentra empapado de ideología... La discusión fundamental es política, tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, a favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar.”

Pablo Freire.

En el texto *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* editado en septiembre del 2007 se recogen los fundamentos teóricos: políticos, pedagógicos y administrativos, que se proponen como lineamientos que regirán la educación en la sociedad venezolana durante los próximos años.

Un proyecto de esta envergadura que atañe a la vida de la República, a inicios de esta centuria, necesariamente tiene que ser producto de un gran debate nacional, en virtud de que éste busca definir las bases sobre las que descansa la formación del ciudadano. Es este el propósito que anima el análisis que se presenta a continuación.

Muchas han sido las voces que se levantan en contra de la propuesta del nuevo diseño curricular; algunas de ellas de agentes claramente definidos como opositores a ultranza del gobierno bolivariano que encabeza Hugo Chávez; otras, desde sectores universitarios, que alarman dadas las aberraciones conceptuales que confunde *la leche con la magnesia*, al afirmar por ejemplo que la educación desde la perspectiva del género, es discriminatoria sexualmente, o al decir, que el *bien común* –plasmado en el marco conceptual del Diseño Curricular Bolivariano– no puede estar jamás sobre el bien particular, individual y egoísta de ninguna persona⁷⁷. Además de las consabidas campañas de los medios de comunicación privados que se empeñan en proponer un patrón cultural y educativo discriminatorio, sexista, religioso, etc., etc.

⁷⁷ Semanario de La Universidad del Zulia. *Con las pruebas en nuestras manos*. Maracaibo. Año 6 N° 310. p. 2.

La nueva propuesta curricular tiene *el objetivo fundamental de darle direccionalidad a las políticas educativas en relación a los aspectos idiosincráticos, históricos, políticos para la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, con apego a la Patria y con una clara identidad sociocultural, vinculada a las necesidades y realidades venezolanas, Latinoamérica y caribeñas*⁷⁸; para lo cual busca nutrirse de la propuesta pedagógica de Luís Beltrán Prieto Figueroa, Belén Sanjuán y Paulo Freire, y en el pensamiento filosófico de la complejidad e interculturalidad. Además de estar sustentada en los principios de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999.

En el preámbulo de nuestra Carta Magna –aprobada en referéndum popular con el 70% de los votos– se exponen los principios sobre los cuales se procura la instauración de una nueva república, en este sentido, se pretende

*...establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad*⁷⁹.

Estos principios del preámbulo constitucional quedan expresamente expuestos en los fines y principios del marco conceptual del nuevo diseño curricular. Esbozados –algunos de ellos– de la siguiente manera:

- *La formación de un ser humano integral, social, solidario, crítico, creativo y autodidacta.*
- *El fomento de los derechos humanos y el ejercicio de la cultura de la paz.*
- *La participación democrática, protagónica y corresponsable, en igualdad de derechos, deberes y condiciones.*
- *La formación y consolidación de actitudes y valores para la libertad, la independencia, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial y la convivencia; de manera que se asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia y a la igualdad social, sin discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social...*

⁷⁸ Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas. 2007. p. 55.

⁷⁹ Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 1999. Preámbulo.

- *El fomento de una conciencia ambientalista para un desarrollo endógeno y sustentable.*
- *El rescate de la memoria histórica, para el fortalecimiento de la identidad nacional.*
- *El fortalecimiento y valoración de la interculturalidad y la diversidad cultural*⁸⁰.

Esta correspondencia entre los principios del preámbulo constitucional y los fines y principios del Sistema Educativo Bolivariano –presentado para la discusión– dejan sin efecto las críticas que pretenden descalificar –por inconstitucional– la propuesta curricular. Muchos de sus críticos se niegan a entender que el proyecto de país expresado en la constitución, como imperativo categórico, necesariamente debe reflejarse en el nuevo diseño educativo. Por lo que sus cuestionamientos se convierten, más que en críticas al diseño curricular, en oposición franca al modelo de país que aspiramos construir y que se expresa en la Constitución Nacional.

Son muchos los teóricos que han escrito al respecto. Entre nuestros intelectuales destaca la postura de Luís Beltrán Prieto Figueroa, quien en su obra *La Escuela Nueva en Venezuela*, considera que todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación expresa su doctrina política y en consecuencia, conforma la conciencia de sus ciudadanos. Cuando se está en una sociedad democrática, esa orientación general no debe responder a sectores y grupos de particulares sino al interés de las mayorías. Este deber del Estado no puede ser delegado en otras organizaciones particulares, porque ellas, tienden a favorecer sus propios intereses de grupo. Luego –sentencia Prieto– la educación como función pública, es función del Estado nacional⁸¹.

Desde esta perspectiva política, le corresponde al Estado definir los principios y fines de la educación, retomando la tesis del Estado Docente. Entendiendo por ello, la filosofía que compromete a todo Estado a orientar su educación desde la perspectiva ideológica sobre la cual se fundamentan sus instituciones. De allí, que un Estado democrático, por imperativos políticos y sociales, necesariamente tendrá que propiciar una educación democrática. Que supere la tradición excluyente clasista, sexista, racista, eurocentrista y judeocristiana que ha caracterizado la educación tradicional en Venezuela desde tiempos de la colonia, y que ha tenido como fundamento la racionalidad occidental surgida a raíz de la modernidad.

80 *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas. 2007. p. 22-23.

81 PRIETO F. Luís B. *La Escuela nueva en Venezuela*. s/editorial. Caracas. 1940. p. 23.

Hacia un nuevo saber

En los actuales momentos se viene suscitando un apremiante debate en torno a las nefastas consecuencias que ha originado la hegemonía de la racionalidad occidental sobre el universo discursivo de las culturas que habitan sobre el planeta. Occidente ha sido y es portador de una racionalidad construida desde la negación del sujeto, que —en tiempos de globalización— ha constituido a las leyes del mercado en normas imperativas que deben regular la vida de los hombres y de la misma naturaleza, colocando a éste —al mercado— como valor supremo, en detrimento de la vida.

Son muchas las voces que se dan cita en esta discusión; el mismo occidente ha engendrado discursos que procuran una alternativa a la lógica que ha logrado poner en vilo la vida sobre la tierra. Es así como entendemos la *teoría de la complejidad*, como una teoría fundada desde la afirmación rotunda de la vida, como una propuesta ética enfrentada a la cultura de la muerte. Y es precisamente así como lo encontramos planteado en el marco conceptual del *Diseño Curricular Bolivariano*, cuando hace énfasis en la diversidad de universos discursivos que conforman la identidad del ser venezolano, reconociéndoles a los pueblos indígenas y afrodescendientes sus naturalezas como sujetos históricos capaces de aprehender la realidad desde racionalidades diversas⁸².

Lo que se pone de manifiesto es el estar presente ante un proceso constructivo de un nuevo saber. Un saber que tiene como cimiento al sujeto, o mejor dicho a la vida del sujeto, es decir un saber construido desde una perspectiva ética. Para ello, se hace necesario:

*...trascender la enseñanza magistral o expositiva, transformándola para la elaboración en colectivo y considerando el contexto histórico y cultural; así como desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados, lo que implica un cambio de actitud, mentalidad y estructura de pensamiento que haga al nuevo republicano y la nueva republicana seres capaces de hacer frente a la complejidad de este mundo cambiante e intercultural*⁸³.

La propuesta epistemológica de la complejidad pone en tela de juicio a los ideales de conocimiento propios de la racionalidad clásica —surgida a la luz de la modernidad—, que fracciona la realidad en parcelas para luego ser abordadas por diversas disciplinas científicas las cuales han pretendido desentrañar los enigmas del mundo.

82 Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. 2007. p. 57.

83 Ibid. p. 43

En el marco de esta nueva propuesta teórica planteada en el *Diseño Curricular Bolivariano* se busca articular los parcelamientos disciplinarios –quebrados por el pensamiento disgregador– a fin de construir un conocimiento multidimensional que se oponga a la supremacía de una ciencia sobre cualquier otra, a una omniracionalidad. Se trata, en principio, del reconocimiento de los lazos existentes entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí. En este sentido Edgar Morin⁸⁴ nos dice *que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento*⁸⁵. Esto hace necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Se trata de la negación absoluta de cualquier dogma que disgregue, parcialice, aísle los objetos de sus ambientes, desvincule al observador de la cosa observada. Se trata de un punto de vista que cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. Más aún, –dice Morin– la epistemología de la complejidad presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable⁸⁶. A partir de aquí –continúa el autor– el problema del sujeto que se nos impone no es un problema de subjetividad en el sentido degradado en el que este término significa contingencia y afectividad, sino que es la interrogación fundamental del sí sobre sí mismo, sobre la realidad y la verdad⁸⁷. Es un problema que tiene que ver con la naturaleza bio-antropológica y sociocultural del conocimiento.

En este mismo sentido encontramos expreso –en el *Diseño Curricular Bolivariano*– el reto que significa la aplicación de nuevos paradigmas epistemológicos en la educación, cuando en sus fundamentos teóricos leemos lo siguiente:

De allí que, la Educación Bolivariana tenga el reto de acabar con la estructura rígida del modelo educativo tradicional, el de las asignaturas compartimentadas, y promover el saber holístico, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permita a todos los involucrados en el proceso educativo valorar otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experimental, transformacional, por descubrimiento y por proyectos⁸⁸.

84 MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, México, 2004, p. 23.

85 Idem.

86 Ibidem. p. 64.

87 MORIN, Edgar: *El Método, La naturaleza de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999, p. 111.

88 *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas. 2007. p. 43.

Esta nueva propuesta curricular- que sin lugar a dudas requiere, para su concreción, de una actitud de apertura por parte de los docentes- constituye un gran reto. Sobre todo si tomamos en cuenta la tradición que pesa sobre el ejercicio profesional de organizar el conocimiento en disciplinas rígidas y bien delimitadas. Se requiere estar dispuestos a asumir una nueva perspectiva epistemológica. Muchos saberes han fenecido ante el predominio del pensamiento moderno occidental; nos enfrentamos a la real posibilidad de que la vida desaparezca sobre el planeta tierra, por ello, se plantea retomar y repensar las propuestas teóricas y prácticas de quienes promueven el respeto a la vida y no a la destrucción de ella.

Por ello, cuando leemos entre las características del Diseño Curricular Bolivariano lo siguiente: *Favorecer la inter y transdisciplinarietà; Se centra en el ser humano, en relación con su contexto sociocultural e histórico; Organiza los contenidos por áreas de aprendizaje y sus componentes; Respeta y promueve la diversidad cultural*⁸⁹. Inducimos que estamos ante una propuesta curricular que asume la teoría de la complejidad como soporte epistemológico de sus planteamientos.

Rodríguez, Martí y Freire: hacia una teoría pedagógica latinoamericana

Cuando en el campo internacional, el imperialismo avanza en sus políticas de apropiación de los territorios y recursos necesarios para afirmar la hegemonía de la burguesía norteamericana en el mundo, recurriendo a las invasiones y a las guerras, a la burda manipulación de los medios de comunicación masiva, a los proyectos económicos de corte neoliberal, a la instalación de bases militares, al chantaje de los organismos internacionales, en América latina apostamos a la construcción de alternativas políticas, económicas, culturales y pedagógicas que se oponen a la hegemonía de los valores propagados por el imperio. Esté proceso de emancipación se nutre de la experiencia liberadora de nuestros pedagogos más insignes: Rodríguez, Martí y Freire.

Nos enfrentamos al reto de seguir construyendo una teoría crítica emancipatoria, frente al proyecto neoliberal. Aún cuando pueda parecer paradójico, creemos que es necesario afirmar los postulados pedagógicos de nuestros intelectuales haciendo el esfuerzo de radicalizar sus principios, en virtud de que el capitalismo ha acentuado su proyecto colonizador. La tarea de una teoría crítica hoy es más urgente que antes, en virtud de que más radical es el peligro inminente de destrucción de la vida, de la naturaleza y la

89 Ibidem. P. 54.

creciente dificultad de superar la actual crisis de civilización. Nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente las alternativas emancipatorias que se registran en el continente con abrumador apoyo popular. Sin embargo, esta tarea ha de ser creativa e innovadora, debe beber de las fuentes de nuestros pedagogos, e inspirados en sus ideales proponer —a la luz del nuevo siglo y sus signos— respuestas a los retos que enfrenta la humanidad. Esto supone investigar con rigurosidad y sistematizar la riqueza enorme de experiencias de educación popular, con el compromiso de emancipar al ser humano de cualquier dominación.

Es así, y solo así, como entendemos la utilidad que Rodríguez, Martí y Freire, tienen en la construcción de un proyecto educativo nacional. Lo que implica que ante la exigencia de una *formación republicana y para el trabajo*⁹⁰, formulada por Simón Rodríguez, tengamos que ser capaces de llenarla de nuevos contenidos, adaptándola a nuestra propuesta política de construir una democracia verdaderamente participativa y protagónica, en la cual el pueblo sea el sujeto de su propio desarrollo y emancipación, y que se forme en la urgencia de la solidaridad a fin de superar la desagregación producida por la ideología neoliberal. Se trata de educar ciudadanos en el pleno ejercicio de sus deberes y derechos, pero además de formar republicanos conscientes de la necesidad de defender la patria ante las amenazas del imperio.

Es así, y solo así, como entendemos la máxima del pensamiento pedagógico de Martí, cuando afirma *La historia de América, de los incas de acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia, es preferible a la Grecia que no es nuestra*⁹¹. Dado que será el conocimiento de nuestra historia desde una perspectiva crítica la que permitirá el que nuestros pueblos expresen con verbos nuevos el futuro que quieren construir. Se trata de ser capaces de identificarnos en la diversidad. Y de contribuir en *el desarrollo de una conciencia patriótica y republicana consustanciada con la identidad local, regional y nacional; con una visión latinoamericana, caribeña y universal; en el fortalecimiento y valoración de la interculturalidad y la diversidad cultural; y en el rescate de la memoria histórica, para el fortalecimiento de la identidad venezolana*; como lo contempla el nuevo *Diseño del Sistema Educativo Bolivariano*⁹².

90 RODRIGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*. Tomo I Obras completas. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas, 2001.

91 MARTÍ, José. *Nuestra América*. Biblioteca Ayacucho. Tomo 15. Caracas. 1977.

92 *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas. 2007. p. 23.

Ambos postulados —el de Rodríguez y el de Martí— son parte de una tradición pedagógica latinoamericana que pocas veces ha encontrado eco en los planes y proyectos educativos de nuestra América. Hemos preferido copiar formular didácticas gestadas en otras latitudes y que por ende obedecen a otros intereses y responden a otras necesidades. Pero a pesar de ello siempre han existido voces que haciendo énfasis en nuestra realidad plantean alternativas emancipatorias. Este es el caso de Pablo Freire, con su teoría de la *pedagogía del oprimido*.

Para Freire, la educación en nuestra América, necesariamente tiene que ser liberadora, dada la situación de dependencia y dominación en la que se encuentran nuestros pueblos. La educación, entendida desde esta perspectiva, contribuye a que el oprimido logre las condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Constituye además un proceso de humanización, en el cual el hombre y la mujer se reencuentran en la plenitud de ser ciudadanos plenamente libres.

Para este pedagogo brasileño, la educación debe ser entendida como un instrumento de liberación individual y colectiva, que contribuye a la formación en el pueblo, de una conciencia de sujeto protagónico, hacedor de su propia historia, con la fuerza y la capacidad de transformar su propia realidad social, económica y política, haciéndolo apto para vivir una auténtica democracia, una democracia real y no solo formal, una democracia participativa y no solo representativa.

La educación por imperativo ético ha de ser liberadora, basado en la acción colectiva y no en un proceso individual. No es únicamente un individuo al que debe preparar para la madurez, es un mundo. No debe ser creadora con respecto al individuo, sino con relación a la historia.

Para Paulo Freire el primer referente de la “*educación liberadora*” es la “*estructura de dominación*” que caracteriza a las sociedades dependientes. Para enfrentar esta realidad, Freire enfatiza que una transformación de las estructuras no es posible ni válida, si no se acompaña y no va precedida por una verdadera liberación de las conciencias. Se subraya así que la dominación es también y muy fundamentalmente cultural; convirtiendo a la cultura del pueblo en una “*cultura del silencio*”, que conlleva el fatalismo y el determinismo, e imposibilita la organización del pueblo y su acción transformadora.

La educación, en este sentido, implica un cambio de conciencia, como condición para pasar de la inmersión pasiva de la sociedad a una capacidad de acción y lucha por su transformación. Este tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, desde su perspectiva histórica y política. La

toma de conciencia conduce a un encuentro de sujetos, que se reconocen en sus diversidades como seres concretos enfrentados a la urgente necesidad universal de preservar sus vidas y la de las futuras generaciones.

Esta orientación freireana la encontramos reflejadas en la propuesta del Nuevo Diseño Curricular Bolivariano, cuando en unos de sus pilares -Aprender a Reflexionar-, se expresa que la educación tiene entre sus propósitos:

...formar a un nuevo republicano y una nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social; superando con ello las estructuras cognitivas y conceptuales propias del viejo diseño educativo, el cual pretendió generar ciudadanos acrílicos y ciudadanas acrílicas, sin visión de país, sin interés por el quehacer políticos y sus implicaciones en el desarrollo social de los pueblos⁹³.

Esta perspectiva pedagógica de Rodríguez, Martí y Freire, orientan a la necesidad de reforzar en la propuesta curricular bolivariana el estudio de las ideas filosóficas latinoamericanas, con el propósito de formar en el conocimiento de la originalidad y autenticidad que ha caracterizado el quehacer de nuestros intelectuales.

Un gran ausente: el pensamiento filosófico latinoamericano

El pensamiento latinoamericano requiere de un análisis exhaustivo, debido al cuestionamiento que le ha hecho la filosofía europea por falta de originalidad y autenticidad. Crítica que no es ajena a posturas ideológicas que siguen considerando a América Latina como una simple prolongación de Europa y a está, como la única fuente posible de generación de pensamiento. Es por ello, que consideramos que en el **Área de Aprendizaje** denominado *Filosofía, ética y sociedad* del documento *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: currículo* debe incorporarse el estudio de la historia de las ideas filosóficas de América Latina, para ofrecer al estudiante las herramientas que le permitan problematizar nuestra realidad a fin de encontrar los cambios que nos han de llevar a consolidar nuestra liberación política, económica, cultural e incluso epistemológica.

La Filosofía Latinoamericana se ocupa de nuestra identidad en sus diversas y conflictivas formulaciones históricas, y de nuestras raíces culturales; de las nuevas y viejas formas de emergencia de sujetos que no siempre consigue articular sus voces como discurso; de los problemas sociales y políticos específicos de nuestros pueblos; de sus símbolos, mitos, ritos,

93 Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas. 2007. p. 18.

sueños y realizaciones colectivas; de la peculiaridad de las ideas políticas, económicas, pedagógicas, morales, etc., producidas en nuestro contexto.

Estudiar la filosofía latinoamericana implica el análisis de las modalidades particulares en el que ha sido recibido y reformado el pensamiento europeo en estos espacios; de los programas de integración regional y continental; de las formas aún no historiadas de resistencia y de lucha frente a prácticas y discursos hegemónicos; de los proyectos sociales y políticos de las elites, de las utopías cumplidas e incumplidas en nuestro devenir histórico. Es desde luego, afrontar esta vasta problemática con vocación liberadora, desde una actitud crítica y autocrítica, provisto de herramientas metodológicas y teóricas de probada fecundidad para la producción de conocimiento nuevo, con una franca apertura hacia los aportes precedentes de la filosofía surgida en otras partes del mundo.

El pensamiento filosófico latinoamericano contribuye a afirmar nuestro arraigo con la realidad latinoamericana, se opone a la simple actividad importadora, simuladora, imitadora, comentadora de textos sin referencia ninguna a nuestro contexto latinoamericano. Es cierto que la filosofía desde América se nutre de la tradición universal pero también de realidades propias, desde una filosofía de la historia de las ideas latinoamericana, de la idiosincrasia latinoamericana. Por ello, el propio problema de la identidad y la subjetividad de la filosofía latinoamericana serían parte de los tantos temas particulares del pensamiento de lo latinoamericano.

La Filosofía Latinoamericana, según la entendemos –y compartimos con el filósofo Arturo Roig– es un preguntarnos por los modos de objetivación mediante los cuales los pueblos de nuestra América han organizado y realizado su vida social, así como su cultura material y simbólica.

Es innegable el aporte que nos puede brindar la Filosofía Latinoamericana para el proceso de reconstrucción histórica de la realidad latinoamericana y venezolana, ya que la misma, por su naturaleza, nos ayuda a interpretar de manera diferente nuestro mundo y asumir conciencia propia de nuestros problemas.

Ofrecer nuevas interpretaciones y con ellas posibles soluciones, a los males que atañe a la humanidad, al problema de identidad, a los desafíos del hombre y mujer contemporáneo para su liberación, a la reconstrucción de la historia de las ideas en América Latina y otros temas de importancia, sin duda alguna, son justificaciones para incorporar en el **Área de Aprendizaje: Filosofía ética y sociedad** el estudio de la historia de las ideas filosóficas en América Latina, sobre todo en una era donde se habla del fin de la historia, de la utopía y en la cual se pretende que la máquina y el mercado desplacen en todo su dimensión al ser humano.

En este sentido, consideramos oportuno proponer el estudio de las siguientes corrientes filosóficas y su impacto en América a finales del siglo XIX y durante el siglo XX:

• Positivismo y antipositivismo: la disputa por la identidad cultural latinoamericana

El positivismo llega a América Latina en la primera mitad del siglo XIX, y aparece ante los ojos latinoamericanos como la doctrina salvadora, en él se concentran todas las ilusiones de transformación social; esto es, aparece como un movimiento de liberación política, económica, cultural, y científica, que les permitirá romper definitivamente sus ataduras con un pasado arcaico, y reemplazar con ella su vieja concepción de la vida, del hombre y por ende de la sociedad. Hay que resaltar que los positivistas latinoamericanos –Sarmiento, Alberdi, José Ingenieros, José Victorino Lastarria, Rafael Villavicencio, Gil Fortoul, Vallenilla Lanz, entre otros– eran liberales, ellos se veían a sí mismos dentro de la tradición del liberalismo pero, con todo, asociaron la libertad con el orden. También propugnaban una “des-hispanización” a través de un cambio de mentalidad, “transfusión de sangre y de lavado de cerebro”, lo que expresó el fomento de la inmigración de europeos y una educación positivista. La fe en la ciencia fue la base de las nuevas instituciones de enseñanza, a la par de propiciar una de las posturas racistas de mayor arraigo en América y la defensa de regímenes de fuerza.

Sin embargo, estas ideas entra en decadencia en las primeras décadas del siglo XX, cuando surge una fuerte reacción antipositivista, representada por intelectuales como José Enrique Rodó, José Vasconcelos, Alejandro Korn, Carlos Vaz Ferreira, Antonio Caso, entre otros, quienes enfrentados a los positivistas hicieron énfasis en la construcción de la identidad latinoamericana.

Dentro de este marco de ideas, estos contenidos, tienen como propósito examinar el comienzo y el desarrollo del positivismo en América Latina, con especial referencia a su papel decisivo en la formación de las instituciones jurídicas y políticas. Asimismo se estudiará el antipositivismo como reacción crítica de esas ideas.

• Marxismo y Anarquismo: impacto en América latina.

El anarquismo llega a América Latina en la segunda mitad del XIX, mientras que el marxismo llega a finales del mismo siglo y se concretan en grupos de acción, en los cuales se difunden las principales tesis de Marx, Engels, Proudhon y Bakunin y surgen las primeras organizaciones obreras, campesinas y estudiantes de signo libertario.

Estas corrientes tienen en América Latina una amplia historia, rica en luchas pacíficas y violentas, en manifestaciones de heroísmo individual y colectivo, en esfuerzos organizativos, en propaganda oral, escrita y práctica, en obras literarias, teatrales, cooperativas y comunitarias.

Dentro de sus planteamientos políticos y éticos, surge la necesidad de reorganizar una sociedad que es vista como injusta. Los planteamientos son de lo más variados pero se puede resumir en: interés por las técnicas, importancia de la educación, la igualdad entre los sexos, la reorganización del mundo, del trabajo y de la economía, la idea de la rebelión, la reivindicación de la clase obrera, campesina, indígena, la justicia social, y la lucha contra los intereses capitalistas.

Es por ello, que con la incorporación de estas doctrinas filosóficas se analizarán las expresiones más significativas del pensamiento socialista y anarquista en América Latina, en una doble perspectiva: historia y temática. Se determinarán sus orígenes, características, representantes y vinculación a los procesos sociales latinoamericanos.

• Teología y Filosofía de la liberación

Es indudable que ante las pretensiones ideológicas de la globalización neoliberal, de hegemonizar en un pensamiento único, en el quehacer filosófico latinoamericano ha surgido a lo largo de nuestro siglo XX un pensamiento crítico, que por un lado somete a juicio desde nuestras latitudes las ideologías europeas y por el otro, inventa categorías con las que se busca la aprehensión de nuestra realidad a fin de transformarla. La incorporación de estos contenidos, autores y corrientes como la teoría de la dependencia, teología de la liberación, filosofía de la liberación, Arturo Roig, Franz Hinkelammert, entre otros, contribuirá a conocer los aportes que desde nuestra América se hacen a la filosofía universal.

• La interculturalidad como alternativa a la globalización

La globalización es un proceso económico, político, comunicacional y cultural que ha sometido a la humanidad a grandes transformaciones, lo que ha traído como consecuencia que las nociones de Estado, democracia, ciudadanía, integración, soberanía, medio ambiente, identidad cultural, entre otras, sean puestas al servicio de los intereses del capitalismo y de la cultura occidental.

En América Latina de manera muy particular este fenómeno ha ocasionado verdaderos estragos en la vida de sus ciudadanos, lo cual representa un reto para el quehacer filosófico latinoamericano, dado que el proyecto hegemónico de la globalización niega de inicio al sujeto diverso e impone un pensamiento único.

Ante esta situación, la interculturalidad se presenta como alternativa para las millones de voces que se expresan en el continente en procura del respeto a la diversidad, lo que necesariamente pasa por una desoccidentalización de la filosofía. Desde esta perspectiva consideramos oportuno abordar la globalización como fenómeno mundial y su impacto en América latina, y los fundamentos teóricos de la interculturalidad.

• **Pensamiento crítico y giro decolonial**

El pensamiento crítico y giro decolonial, constituye una propuesta teórica, epistemológica, política y metodológica para comprender las relaciones de poder/dominio en el espacio-tiempo, así como para la superación de la matriz histórica-colonial de poder, de ser y saber para la emancipación de los sujetos condenados en estas tierras. A nivel epistémico y teórico, el pensamiento descolonial es concebido por Dussel, Mignolo, Walsh, Anibal Quijano, Boaventura Sousa, Pablo González Casanova, Edgardo Lander y Arturo Escobar, entre otros, como un *paradigma otro*, porque pone en cuestión no solo el linealismo histórico y el evolucionismo paradigmático del pensamiento occidental/moderno sino también la eficacia de las teorías sociales modernas y contemporáneas para dar cuenta de las realidades (socioeconómicas y culturales). También cuestiona su responsabilidad en la reproducción de la colonialidad del conocimiento, a través del uso de métodos y categorías modernas, que al cerrarse en la tradición europea occidental, dominante e imperial, ignoran, invisibilizan y subalternizan otras epistemes u otros modos de conocimiento y significación. En este sentido, existe la necesidad de incorporar otras nuevas formas de conocimientos, de prácticas educativas y políticas no-occidentales que han sido negadas por el pensamiento eurocentrico siendo este el gran reto que tienen las Universidades y los Estados en América en perspectiva descolonial.

A modo de conclusión

El marco conceptual del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano está inspirado en la pedagogía latinoamericana, así como en la teoría de la complejidad y en la filosofía intercultural, pero observamos como en el Área de Aprendizaje Filosofía, ética y sociedad, sus componentes continúan aun reproduciendo –en mayor medida– la visión eurocéntrica del quehacer filosófico, por lo que nos animamos –en aras de ser consecuentes– de proponer para el debate las ideas aquí presentadas.

Parte II. De la transformación universitaria a la decolonización

DEMOCRACIA, PENSAMIENTO CRÍTICO Y TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

Hacia la transformación universitaria

La problemática contemporánea en América Latina está signada por un lado por la globalización neoliberal, que avanza en sus políticas de apropiación de los territorios y recursos necesarios para afirmar la hegemonía del imperio norteamericano en el mundo, recurriendo a las invasiones y a la guerra a la burda manipulación de los medios de comunicación masiva, a los proyectos económicos de libre mercado, a la instalación de bases militares, al control por la vía de la diplomacia, al chantaje de los organismos internacionales y a la guerra cultural, entre otros; por el otro por el surgimiento de los movimientos sociales⁹⁴ como nuevos actores políticos que buscan construir alternativas.

En ese escenario los pueblos de nuestra América transitan por múltiples caminos de búsqueda que se debaten en la tensión entre el adaptarse a las nuevas condiciones o el transformarlas. Esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir las bases de una propuesta educativa alternativa integral, más allá de las formas, las modalidades o los sistemas administrativos.

Construir una nueva universidad, supone hacer una opción epistemológica que nos permita pensar los desafíos globales desde nuestra América, y recuperar la visión de los excluidos de siempre, con el propósito de imaginar otro mundo posible y urgente que no sea calco ni copia, sino creación heroica, como lo imaginara una vez el Amauta⁹⁵.

Las universidades del Estado venezolano, se han llamado hasta ahora experimentales o autónomas, y en ellas la ausencia de vinculación con su entorno y el secuestro al que han estado sometidas en nombre de la profesocracia,

94 Para un estudio sobre la resistencia de los movimientos sociales en América Latina Cfr. VALDÉS Gilberto. *Posneoliberalismo y movimientos antisistémico*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 2009. En este texto el autor señala que América latina transita por un nuevo escenario y territorios políticos. La confluencia de movimientos sociales y gobiernos progresistas para generar alternativas posneoliberales implica tensar la voluntad estratégica emancipatoria que los anima. Las luchas antisistémicas se han resignificado con nuevos valores anticapitalistas en contra del patriarcado y otras prácticas de discriminación y exclusión de la diversidad y a favor de formas de producción y reproducción de la vida no depredadoras.

95 Cfr. MARIATEGUI, José Carlos. 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana. Tomo 69. Editorial Biblioteca Ayacucho. Caracas.

niegan en esencia estos calificativos. La exigencia de la nacionalización de la investigación y de la enseñanza, como movimiento, ha llevado a convertir a la universidad en un poderoso factor de cambio social. Una clase media concientizada, que se niega a ser la única que tenga acceso a las aulas, pide la apertura real y no meramente legal, de estas para los hijos de los proletarios, y exigen reformas profundas que permitan un cambio fundamental de una universidad que sigue siendo, por razones de su misma estructura y origen, clasista y discriminatoria. Se trata de una transformación universitaria mucho más profunda que la vivida a partir de 1918⁹⁶. Se trata de recuperar la universidad para ponerla al servicio del pueblo.

Nuestras instituciones universitarias han venido estando cimentadas en la concepción de universo heredado de Kepler, Galileo, Copérnico, Newton. Son en sí mismas un universo frío, helado, de esferas celestes, de movimientos perpetuos, de medida, de equilibrio. Ahora bien, esta manera de organización tiene su manifestación epistemológica, producto también de la cultura occidental. Nuestras instituciones universitarias están proyectadas sobre una concepción de la ciencia que aspira a la validez universal, negándole a otros saberes importancia y validez. Es pues una ciencia hegemónica, como hegemónico pretende ser occidente desde sus postulados culturales, económicos y políticos. Sobre esta epistemología pesa un tremendo determinismo. Nos impone –dice Morin– qué hay que conocer, cómo hay que conocerlo, lo que hay que conocer. Manda, prohíbe, traza las rutas, establece balizas, alza las alambradas de espinas y nos conduce allí donde debemos ir⁹⁷.

Todo esto impone una visión del mundo y de las cosas, dado que este conocimiento controla, de forma imperativa y prohibitiva, la lógica de los discursos, pensamientos y teorías. Además, se trata de una ciencia al servicio de los más altos intereses políticos, económicos y culturales de occidente. Es una ciencia que contribuye a que desde la infancia estemos culturalmente hipnotizados. De este modo, vemos como un complejo de determinaciones socio-culturales se concentra para imponer la evidencia, la certidumbre, la prueba de la verdad de aquello que obedece

96 Este año es conocido como el año de la reforma universitaria la cual constituyó un movimiento renovador que estalló en Córdoba-Argentina y tuvo una gran proyección en América y en España; una repercusión tal que dio lugar a que ese movimiento estudiantil fuese visualizado, con máximo entusiasmo, como la segunda aventura común de los países latinoamericanos, tras los cien años de soledad que siguieron al siglo de su independencia. Originados inicialmente por problemas educativos pronto asumió transcendencia social y política. Los reformistas señalaron la incorrección de considerar la universidad como un compartimiento estancado, aislado de la cuestión social, así como la imposibilidad de concretar una auténtica reforma constitucional sin el correspondiente cambio de estructura.

97 Cfr. MORIN, Edgar: *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999.

al imprinting y a la norma. Es una verdad que de manera absoluta se impone, casi alucinatoria, y todo lo que la conteste deviene repugnante, indignante, innoble. Es así como, por ejemplo, saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas, que han servido de cimientos para resistir a los embates de la cultura occidental y para mantener relaciones armónicas con la naturaleza se califican de bárbaros, salvajes o incivilizados por no obedecer la lógica con la que se rige el conocimiento occidental moderno.

Ciertamente muchos saberes han sucumbido ante la hegemonía de la epistemología moderna, pero hoy cuando nos enfrentamos a la real posibilidad de que la vida desaparezca sobre el planeta, se plantea una valoración de los aportes que desde otras perspectivas conocedoras engendran vida y no destrucción, y las nuevas instituciones universitarias han de ser espacios para el diálogo sincero entre todos los saberes.

Estas transformaciones no solo son necesarias, sino urgentes, el proceso de globalización neoliberal –aun cuando esta herido y en crisis- no ha perdido su hegemonía. Avanza implacable sobre los pueblos del planeta. Impone sus recetas. Muestra de ello sea el acelerado proceso de privatización de la educación universitaria en países como en Chile, Perú y Colombia, solo por nombrar los más cercanos, que son expresión de la discriminación que en materia universitaria se viene instalando al amparo de los organismos financieros internacionales.

En contracorriente a este proceso de aislamiento, discriminación, sectarismo, y oscurantismo el Estado venezolano apuesta por una nueva universidad. Una institución inspirada en la Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, elaborada por la UNESCO en 1998, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, en la Ley Orgánica de Educación de 2009 y orientada por el Plan de Desarrollo Nacional Simón Bolívar 2007-2013.

En este sentido los principios y valores que rigen la educación universitaria: autonomía, carácter público, gratuidad, democracia participativa y protagónica, calidad, pertinencia, innovación, inter e intraculturalidad, universalización, universalidad, territorialidad, diversidad, igualdad y propugna la conducta ética como sentido del bien común; están contemplados tanto en la ley Orgánica de Educación en sus Artículos 15, 33 y 34, como en la Constitución Nacional, en sus Artículos 102, 103 y 104, lo que en principio, deja sin efecto las voces que caracterizan al Proyecto de la Ley de Educación Universitaria elaborado por la Asamblea Nacional en el 2010, como anticonstitucional.

1.-Radicalización de la democracia universitaria:

La sociedad venezolana por imperativo constitucional fundamenta su sistema político en la democracia participativa y protagónica (Preámbulo CRBV), este principio entendido como fundamento de la nueva sociedad que se pretende crear ha de inundar todas las esferas institucionales del país. Muestra de ello ha sido el proceso de empoderamiento de los sectores populares en los Consejos Comunales, la creación de las Comunas, el impulso de los Consejos Federales de Gobierno, el gobierno obrero en las Unidades de Producción Social, entre otras experiencias de participación popular. Y ha de extenderse a todas las esferas de lo público, por lo que no pueden las instituciones universitarias expresar estructuras jerárquicas, discriminatorias y garantes de privilegios de sectores minoritarios. Sus gobiernos han de abrir canales que garanticen la participación –en igualdad de condiciones– a todos los miembros de la comunidad universitaria: académicos, administrativos, obreros y estudiantes.

En este sentido el proyecto de Ley de Educación Universitaria 2010, garantiza en su Artículo 4:

...el ejercicio de la participación protagónica y corresponsable de toda la comunidad universitaria –lo que - constituye un principio orientador y organizador para la consecución de los fines, procesos y funciones de la educación universitaria⁹⁸

Una democracia que:

...ejercida en igualdad de condiciones, por estudiantes, trabajadoras y trabajadores académicos, administrativos y obreros –permita- ...la definición de sus planes de gestión y programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades, ... la planificación y gestión del presupuesto, ...su rendición de cuentas y demás recursos universitarios, en sus estructuras académicas, administrativas y en las prácticas educativas⁹⁹.

En fin, una democracia participativa y protagónica que ha de materializarse:

...a través de la participación organizada de todas y todos los integrantes de la comunidad universitaria en: 1. La definición, ejecución, seguimiento, evaluación y control de las estructuras, planes y programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades. 2. Los procesos de gestión académica y administrativa. 3. El ejercicio de la libertad académica establecida en la Ley Orgánica de Educación.

98 ASAMBLEA NACIONAL. *Proyecto de Ley de Educación Universitaria*. Caracas. En: www.asambleanacional.gob.ve.

99 Ibid. Artículo 17.

4. La definición de sus normas internas. 5. La concepción, planificación, gestión, rendición y contraloría social del presupuesto universitario, sus usos y fines, así como de los recursos, bienes, servicios y patrimonios de la institución. 6. La elección de las voceras y los voceros de los sectores de la comunidad universitaria ante los órganos colegiados¹⁰⁰.

Toda esta radicalización de la democracia procura develar los espacios oscuros de los cenáculos donde los guardianes de la ciencia dirimen el destino de la comunidad universitaria y por ende hipotecan el futuro de la patria a intereses nunca públicos por mezquinos. El sistema político de la universidades venezolanas se ha erigido sobre la voluntad de poder de los poderosos —rector, vice rectores, decanos, directores, jefes de departamentos—, quienes negando e invisibilizando a la mayoría de comunidad universitaria imponen sus designios. Pero esta mayoría —estudiantes-obreros y empleados— contra todas las adversidades insurgen como sujetos plenos que se reconocen en su exclusión política y emprenden con arrojo y valentía caminos de creatividad, la cual dará a la luz una nueva institución universitaria.

El sistema político, el orden vigente de nuestras universidades se cierra sobre sí mismo como una totalidad, que niega su entorno dinámico y complejo, ante el cual es incapaz de descifrar los nuevos signos de los tiempos que tocan a sus murallas en procura de una radical transformación. Con esto no se niega que estas instituciones sean necesarias para la reproducción de la cultura, pero esto no implica que sean eternas, absolutas, inmodificables, no transformables. Por el contrario, la universidad en esencia nace por exigencias propias de un tiempo político determinado, lo que a su vez hace inevitable que el transcurso del tiempo roa sus cimientos, lentamente decae: los esfuerzos por mantenerla son mayores que sus beneficios, la burocracia alimentada por sus entrañas se torna autorreferente, defiende sus interés más que los de los ciudadanos que dice servir. La institución creada para el saber comienza a ser motivo de dominación y exclusión¹⁰¹.

Todas las instituciones, todos los sistemas institucionales, a corto, mediano o largo plazo deberán ser transformadas. Y estos son tiempos de revolución, la universidad ha de ser transformada. Proceso que pasa por la incorporación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria como sujetos políticos de su destino. A la vez que exigirá de ellos madurez y formación política.

100 *Ibíd.* Artículo 84.

101 *Cfr.* ROIG Arturo. *La universidad hacia la democracia*. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. 1998.

2.-Pensamiento crítico

La Universidad latinoamericana ha de ser entendida como aquella institución que lleva consigo un cuestionamiento crítico a toda la tradición del pensamiento occidental, dado que esta tradición ha pretendido ser universal y a su vez se ha establecido como norma paradigmática de toda acción epistemológica, cultural y política. Por ello la transformación universitaria latinoamericana, implica de por sí el cuestionamiento de la comprensión, dada por universal, de occidente.

Se presenta –la transformación universitaria– desde esta perspectiva como la apertura a una nueva forma de acción pedagógica que permita incorporar los elementos culturales, sociales, políticos y éticos que caracterizan a nuestra América. Entendiéndose con esto, un pensamiento que no brote de la historia sancionada como universal ni de la cultura que hasta ahora ha determinado con predominio casi exclusivo el curso de los pensa de estudios universitarios, sino que provenga precisamente de horizontes culturales distintos que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta en nuestras universidades.

Las universidades latinoamericanas han de generar una cultura alejada de los centros hegemónicos del poder económico y cultural, logrando una perspectiva que permitan tener acceso al conocimiento, desde lo que llama –Raul Fonet Betancourt–

...el reverso de su historia oficial, de su vertiente occidental, para juzgarla y reinterpretarla como una forma de reflexión cuyas categorías, conceptos y racionalidad, en suma, no son entidades desencarnadas, sino resultados ligados a una determinada vida cultural y cuya universalidad, por consiguiente, está en el mejor de los casos, situada culturalmente y es, en cuanto tal, regional hasta cierto punto¹⁰².

Desde esta nueva y distinta matriz de reflexión, se presupone un reencontro de nuestra universidad con su propio suelo cultural, como criterio posible para discernir desde ese fondo el sentido de un accionar político auténticamente nuestroamericano.

Una verdadera transformación universitaria latinoamericana implica, entonces, el desenmascaramiento del eurocentrismo en los planes y proyectos educativos, ella ha de ser la crítica radical del proceso milenar por el que la cultura ha ido girando, centrándose y enredándose en las potencialidades del ámbito europeo. En realidad la superación del eurocentrismo se presenta como imprescindible para el reconocimiento de la diversidad de saberes de otras culturas.

102 Cfr. La obra del Doctor. Honoris Causa de la Universidad del Zulia FONET BETANCOURT, R. Estudios de Filosofía Latinoamericana. UNAM, México, 1992. p. 27.

Esta propuesta de superación del eurocentrismo, ha de ser impulsada por nuestras universidades; no debe ser malentendida en el sentido de que se la interprete como una reacción antieuropea cuya verdadera intención fuese la de desplazar el centro de la cultura de Europa a América Latina. La crítica al eurocentrismo no es para hacer valer otros centros, sino para procurar un reconocimiento de otras culturas de probada riqueza discursiva y reflexiva. De esta forma, permite una revaloración de la propia tradición cultural latinoamericana, que busca la integración a título de igualdad en una universalidad real y no monopolizada por ninguna cultura. Es cierto que se busca lo propio, pero no para aislarlo y afirmarlo en una diferencia pretendidamente autosuficiente, sino para comunicarlo, es decir, para serlo en comunicación y comunión con otros o como dirá Fernet Betancourt para establecer “un diálogo intercultural en la que cada posición cultural propia sea relativizada en sí misma...”¹⁰³.

En el contexto de las universidades latinoamericanas, vale preguntarse qué función tiene el pensamiento crítico en nuestras sociedades, en las que mayoritariamente se ha impuesto el pensamiento único de clara estirpe neoliberal, impulsado por los medios de comunicación, las clases dominantes y las multinacionales. Esto ha hecho que ciertos escritores, investigadores y profesores universitarios, provenientes de la izquierda, se convirtieran en los intelectuales orgánicos de las viejas y nuevas formas de dominación capitalista e imperialista, llegándose al extremo de que hoy algunos plumíferos justifican y aplauden como legítimas las acciones ilegales del sistema capitalista. Como afirmara Vega Cantor: “... Estos mercenarios del pensamiento, que han alquilado y vendido su conciencia a muy bajo precio, cumplen la función de justificar la privatización de los servicios públicos, la guerra, las supuestas ventajas del libre mercado”¹⁰⁴.

Los intelectuales críticos, dentro y fuera de la universidad, deben preservar en la labor de desentrañar todas las formas de explotación, opresión y sometimiento, asumiendo el papel de cuestionar las mentiras que a diario nos repiten los medios de comunicación masiva y los intelectuales domesticados, que sólo buscan embellecer la realidad y nublar el entendimiento de la gente con el pretexto de que la historia ha colmado sus aspiraciones en el sistema capitalista. El papel de esos intelectuales críticos es el de ayudar a diseñar instrumentos analíticos, adecuados a las urgencias de nuestra época, que ayuden a descifrar la realidad en todas sus dimensiones, sistematizando las experiencias de los movimientos sociales a través de la historia y contribuyendo a construir alternativas que recuperen la esperanza.

103 FERNET BETANCOURT, R. *Ibid.* p. 24.

104 VEGA CANTOR, Renán. *El pensamiento Crítico en un mundo Incierto*. Caracas. 2008. Texto leído el 7 de agosto de 2008 en la recepción de premio Libertador al Pensamiento Crítico.

En este sentido, la Universidad latinoamericana, al igual que capacita a las personas para entrar al campo laboral, debería educarlas para: combatir las desigualdades laborales, radicalizar la democracia en las organizaciones laborales, superar las injusticias que contradicen la libertad y dignidad humana. La educación Universitaria –como afirma Henry Giroux– “es más que la preparación laboral y la creación de conciencia; también es imaginar diferentes futuros y políticas como forma de intervención en la vida pública”¹⁰⁵.

De lo que se trata –según plantea Vega Cantor– es de recalcar que el conocimiento tiene una función social, máxime si presume de ser crítico, porque en la actualidad es urgente recrear la educación política de las nuevas generaciones, evitando los manuales que tanto daño nos hicieron, para incentivar a la gente a pensar por cuenta propia, a no tragar entero lo que dicen los medios de desinformación, ni a creer en toda la propaganda que nos anuncia a diario que estamos ante el fin de la historia y que enfrentar al capitalismo es inútil porque ante el mismo no existen alternativas¹⁰⁶.

En este sentido, reivindicamos un tipo de reflexión proscrita en el mundo académico de nuestras universidades, que recupera el lenguaje clásico de diversas vertientes emancipatorias, entre las cuales sobresalen variadas interpretaciones marxistas, ambientalistas, feministas, anarquistas, indigenistas y críticas de la razón instrumental. Esa reflexión no ha buscado quedarse en la mera contemplación, sino que busca construir con comunidades educativas, docentes y sindicales, entre otras, propuestas teóricas y metodológicas que permitan acercarnos a la comprensión de este mundo, así como en el diseño de instrumentos de conocimiento que integren a grupos humanos, a partir de sus necesidades y expectativas concretas, con el propósito de reconocer aquellas fuerzas antidemocráticas que niegan la justicia social, política y económica y de estar dispuestos en dar sentido y razón a sus experiencias en la lucha por un mundo mejor.

Una verdadera transformación universitaria debe estar orientada a romper con las estructuras disciplinadas de las Escuelas y Facultades, de las especializaciones restringidas para que se pueda analizar, desde la perspectiva de las teorías de la complejidad, los grandes problemas de la humanidad, tales como el ecodidio planetario, las formas de explotación del trabajo, la mercantilización de todo lo existente, el impacto contradictorio de la tecnociencia, las transformaciones educativas y su relación con las políticas imperialistas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional.

105 GIROUX, Henry: *La Universidad secuestrada*. Centro Internacional Miranda. Caracas. 2008. p. 131.

106 Ídem.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de un nuevo saber. Un saber que tiene como cimiento al sujeto, o mejor dicho a la vida del sujeto, es decir un saber construido desde una perspectiva ética. Para ello, se hace necesario:

...trascender la enseñanza magistral o expositiva, transformándola para la elaboración en colectivo y considerando el contexto histórico y cultural; así como desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados, lo que implica un cambio de actitud, mentalidad y estructura de pensamiento que haga al nuevo republicano y la nueva republicana seres capaces de hacer frente a la complejidad de este mundo cambiante e intercultural¹⁰⁷.

La propuesta epistemológica de la complejidad pone en tela de juicio a los ideales de conocimiento propios de la racionalidad clásica –surgida a la luz de la modernidad–, que fracciona la realidad en parcelas para luego ser abordadas por diversas disciplinas científicas las cuales han pretendido desentrañar los enigmas del mundo. En el marco de una transformación universitaria se debe buscar articular los parcelamientos disciplinarios –quebrados por el pensamiento disgregador– a fin de construir un conocimiento multidimensional que se oponga a la supremacía de una ciencia sobre cualquier otra, a una omniracionalidad. Se trata, en principio, del reconocimiento de los lazos existentes entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar entre sí.

En este sentido, las palabras de Edgar Morin son esclarecedoras cuando nos dice que: “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”¹⁰⁸. Esto hace necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Se trata de la negación absoluta de cualquier dogma que disgregue, parcialice, aísle los objetos de sus ambientes, desvincule al observador de la cosa observada. Se trata de un punto de vista que cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. Más aún, –dice Morin– la epistemología de la complejidad “presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable”¹⁰⁹. “A partir de aquí –continúa el autor– el problema del sujeto que se nos impone no es un problema de subjetividad en el sentido degradado en el que este término significa contingencia y afectividad, sino que es la interrogación fundamental del sí sobre sí mismo, sobre la realidad

107 MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN: Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas. 2007. p. 43.

108 MORIN, EDGAR: *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. México. 2004. p. 23.

109 MORIN, EDGAR: *Ibid.* P. 24.

y la verdad”¹¹⁰. Es un problema que tiene que ver con la naturaleza bioantropológica y sociocultural del conocimiento.

De allí que, una radical transformación universitaria debe estar orientada a permitir que profesores, alumnos y comunidad en general aprehendan un panorama amplio de los principales cambios mundiales e indaguen cómo inciden en diversos aspectos de nuestra realidad cotidiana, y cómo podría aprovecharse esa información en el trabajo intelectual y político práctico en el aula de clase, en el barrio, en el sindicato y en otros espacios.

El pensamiento crítico, en nuestra América y por ende en nuestras universidades, tiene que ser anticapitalista y antiimperialista, feminista, contra toda hegemonía del patriarcado, ecologista, intercultural, porque si ha de ser crítico tiene que ir a la raíz de los problemas y quien quiera entender y transformar la injusticia y la desigualdad hoy en nuestro continente en el sentido profundo del término se encontrara en el camino, tarde o temprano, con esta realidad. La perspectiva crítica permite, en nuestro entender, ir al fondo del asunto de lo que hoy acontece en el mundo y en nuestro continente, porque nos recuerda que es menester ir más allá de las apariencias relucientes de las mercancías y de los supermercados, hasta los hombres y mujeres de carne y hueso que soportan en la vida diaria la explotación, en las maquilas, en las zonas francas, en las fábricas de sudor y de muerte, pero también en las oficinas, en las escuelas, en los consultorios y en todos los lugares de procesamiento informático. Porque los trabajadores siguen existiendo, a pesar de las transformaciones experimentadas por el mundo laboral en las últimas décadas, y continúan siendo el soporte fundamental del capitalismo, quien recurre como siempre a la extorsión de fuerza de trabajo como fuente de acumulación y de ganancia, sin importar la forma ni el tipo de trabajo que se realice.

Por último, una característica distintiva del pensamiento crítico radica en plantear y volver a insistir en que no se conoce por conocer sino con una finalidad política expresa de carácter emancipatorio, yendo contra las tendencias pasivas, contemplativas y conformistas. Por ello, el pensamiento crítico debe seguir acompañando las luchas de los oprimidos, aprendiendo de la historia y de la realidad de esas luchas y bosquejando salidas a la crisis civilizatoria de nuestro tiempo.

Es imprescindible recuperar la historia de las luchas de los pobres, oprimidos y explotados del continente, porque ellas son un espejo para el presente y el futuro. Las experiencias de indígenas, afrodescendientes, campesinos, obreros, mujeres, pobres, recorre la historia de América Latina, como un ejemplo vivo y palpitable. Con sus sueños y expectativas han proyectado otro tipo de vida y de sociedad, con valores de igualdad, ayuda

110 MORIN, EDGAR: *El Método: La naturaleza de la naturaleza*. Editorial Cátedra. Madrid. 1999. p.111.

mutua, cooperación, sacrificio y entrega. Todos estos valores cobran actualidad, ante la avalancha individualista propia del capitalismo, que pregona todos los días, como características supuestamente innatas al ser humano, el egoísmo, la sed de ganancias, el aplastamiento del adversario, el fetichismo de la mercancía y del dinero¹¹¹.

Es desde esta perspectiva que consideramos que el proyecto de Ley de Educación Universitaria 2010, hace énfasis en la perspectiva crítica de la formación al contemplar como principio de la educación universitaria, en el Parágrafo 9 del Artículo 4, lo siguiente: “Privilegia el aprendizaje crítico de los conocimientos y saberes hegemónicos, cuestionando la enseñanza memorística, los métodos, las estrategias y los procedimientos conservadores,”¹¹² a su vez que considera su Artículo 29, que los Centros de Estudios Territoriales tienen entre sus atribuciones el desarrollo del “pensamiento crítico, la transdisciplinariedad y las teorías ecopolíticas como formas privilegiadas de avanzar en la comprensión de las complejas relaciones entre la economía, la cultura y el medio ambiente”¹¹³.

Todo esto en el marco de una formación integral entendida –según se expresa en el Artículo 47 del referido documento– como:

...el proceso dirigido a fortalecer el carácter integral, colectivo y solidario de las y los estudiantes; desarrollar su pensamiento creativo, crítico y transformador; interrelacionando la teoría con la práctica, la educación y el trabajo; articulando diversos saberes, conocimientos y situaciones de aprendizaje; adecuando la acción al pensamiento, tomando conciencia de los contextos histórico-sociales y las implicaciones en todas las dimensiones de la realidad, de las decisiones y prácticas profesionales, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable y soberano del país desde el ejercicio protagónico de la soberanía popular¹¹⁴.

Cabe preguntarse si la emergencia de esta perspectiva crítica ha de ser producto del decreto de Ley o amerita de la disposición política y epistemológica de los actores universitarios, ante lo cual no tenemos ninguna reserva en considerar condición sine qua non el deslastrase de arcaicas estructuras arraigadas en los más profundo de nuestras conciencias y al abandono de muchos privilegios políticos que se resisten a estas transformaciones, lo cual dará inicio a una verdadera y auténtica universidad latinoamericana y por ende nacional.

111 Cfr. VEGA CANTOR, Renán. Ob. Cit. p. 7.

112 ASAMBLEA NACIONAL. *Proyecto de Ley de Educación Universitaria*. Caracas. En: www.asambleanacional.gob.ve.

113 Ídem.

114 Ídem.

Todo esto requiere de una práctica de liberación y descolonización del saber, lo que amerita tomar conciencia de que la ciencia y la técnica modernas han devenido en instrumento imperial para reprimir las subjetividades. Hoy se impone la imperiosa necesidad de construir de estructura de conocimientos que surjan de la experiencia de la humillación y marginalización, experiencias estas generadas por la puesta en marcha y la constante actualización de la matriz colonial de poder. Cuestión, de tal magnitud, que no tiene solución con simples políticas públicas y generosidad. Para contribuir a un mundo en el cual muchos mundos sean posibles, serán necesarios procesos de descolonización del saber y del ser, dadas como alternativas a la modernidad y a la civilización neoliberal¹¹⁵.

Reflexión final

La transformación universitaria en Venezuela es un asunto urgente y necesario y como nunca antes, están dadas las condiciones para la creación de una universidad auténticamente democrática y comprometida con el desarrollo nacional. Esto exige avanzar mucho más en el campo de la investigación y en la innovación científica y tecnológica en aras de fortalecer la soberanía.

Es necesario detener la fragmentación del saber, la realidad se nos presenta compleja en todas sus dimensiones y las disciplinas ya no son capaces por si solas de comprender el mundo en su totalidad. Es hora de abrir espacios a la diversidad de saberes engendrados por quienes desde la experiencia de la vida han construido relaciones de respeto y armonía hacia la naturaleza y su semejante.

La estructura jerárquica, discriminatoria y excluyente de las universidades venezolanas ha de ceder espacio a una institución verdaderamente democrática en la que todos los miembros de su comunidad puedan aportar soluciones que contribuyan a superar las brechas sociales y las desigualdades.

La universidad en Venezuela ha de nutrirse de toda la tradición emancipatoria del pensamiento latinoamericano dado que tiene el reto de crear alternativas viables ante el proceso de globalización neoliberal que impone las reglas del mercado a todos los ámbitos de la sociedad. Las universidades están llamadas a fortalecer la identidad cultural y a propiciar la integración con aquellos pueblos que, como el nuestro, ha decidido construir sus propios destinos.

115 Para una reflexión más profunda de la descolonización del saber Cfr. MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo. Buenos Aires. 2010.

LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Crisis e incertidumbre. La necesidad de una nueva universidad

El mundo contempló atónito como durante los años 90 todo el esfuerzo revolucionario de Europa del Este se desvanecía, como la URSS se desintegraba ante la mirada festiva de las sociedades capitalistas de occidente, y tras su derrumbe el aparente fracaso de la teoría socialista para la construcción de un mundo alternativo al capitalismo. Todo apuntaba a la certificación de una máxima: el capitalismo es la única vía para el progreso. Esta verdad repetida hasta la saciedad por los papas de las ciencias sociales hizo mella incluso en los teóricos de la izquierda mundial, muchos de los cuales refugiándose sobre sí mismos, se hicieron cómplices al guardar silencio.

Con la caída del Muro de Berlín cayeron todos los resguardos y el capitalismo en su modalidad salvaje empezó a subyugar el planeta. Hoy, sus consecuencias devastadoras de agravamiento del desempleo estructural, exclusión social y destrucción del Estado Social se observan en todas las regiones, inclusive en los ricos países del Norte. Muestra de ello son los acontecimientos recientes en Grecia, España, Islandia, Italia, Estados Unidos, con los cuales se pone en evidencia la crisis estructural del capitalismo.

Como reacción a esta crisis, por todas partes emerge de distintas maneras la resistencia de las personas y los grupos afectados. Ellos centran su crítica y resistencia en el sistema financiero y en las instituciones que los protegen (FMI, Banco Mundial, OTAN), el comercio mundial liberalizado, el autoproclamado gobierno mundial de los países del Grupo de los Siete, entre otros. Existen cada vez más movimiento y redes que articulan demandas emancipatorias, libertarias y de reconocimiento como parte de sus estrategias antisistémicas de resistencia y lucha por el capital. La mayoría de estos movimientos tributan a la dimensión utópica liberadora del pensamiento social crítico frente a las consecuencias genocidas –humanas, ecológicas, socioculturales- del paradigma depredador de la modernidad capitalista potenciado por la globalización neoliberal.

Este panorama caracterizado por la de la crisis estructural del capitalismo y la emergencia de la resistencia de los movimientos sociales imponen a las universidades latinoamericanas y venezolanas en particular, superar el viejo modelo del sistema universitario. Hoy, esta situación exige repensar nuestra visión de educación y ahondar en los factores sustantivos que pueden constituir el andamiaje de una propuesta educativa emergente, más allá de las formas, las modalidades o los sistemas administrativos,

—muchos de ellos— limitados a la modernización de la planta física o a la dotación tecnológica. Se requiere una búsqueda y una reflexión en torno a los fundamentos filosóficos, políticos y pedagógicos de un paradigma educacional que oriente sus perspectivas hacia la transformación social y a la formación plena de personas y sus capacidades, de cara a la construcción de nuevas estructuras y relaciones sociales basadas en la justicia, la equidad, la solidaridad, la paz, la tolerancia y el respeto al ambiente.

Fácil sería encontrar un modelo que se ajuste a estas aspiraciones, pero debemos aceptar que la incertidumbre sobre el modelo de universidad que aspiramos constituye un reto a la creatividad y a la sensibilidad para poder interpretar los signos de nuestro tiempo en la magnitud de su complejidad. Solo una premisa, a nuestro juicio, ha de ser considerada: la universidad ha de ser transformada.

Nuestras universidades, desde tiempos coloniales han sido instituciones enclaustradas que limitaron su acción a formar profesionales que la sociedad elitista demandaba para el resguardo del orden social vigente. Han sido en esencia instituciones clasistas. Solo la emergencia de una nueva estructura de poder dispuesta a reordenar el viejo orden puede liberar a los universitarios de esas ataduras. Emancipar a los estudiantes, encauzando su rebeldía a favor de la edificación de una sociedad solidaria. Liberar a los profesores del colonialismo epistemológico que la racionalidad moderna le impuso; recuperando a los desinteresados o indiferentes y proscribiendo de los órganos de dirección a los agentes del viejo orden que impiden la refundación de la universidad y se oponen a la transformación de la sociedad.

Las instituciones universitarias en América Latina han estado fundadas en la cosmovisión eurocéntrica heredada de la modernidad. Esta estructura de organización tiene su manifestación epistemológica e ideológica exclusivamente de occidente. Su pretendida arrogancia de superioridad ha promovido que el discurso de la racionalidad y de la ciencia sea la única forma verdadera, válida y universal de ver, entender y comprender al mundo, invisibilizando otros saberes, culturas y sociedades enteras. En este sentido, es una ciencia hegemónica, como hegemónico pretende ser occidente desde sus principios culturales, filosóficos, políticos y económicos.

El pensamiento crítico como imperativo universitario

Impulsar la transformación universitaria, en nuestros países, es buscar una nueva forma de acción pedagógica que incorpore otras sabidurías, cosmovisiones, experiencias culturales y artísticas no occidentales presente aún en los pueblos del sur. Reconociendo la diversidad epistemológica del

mundo y la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. "... A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimientos de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo..."¹¹⁶.

En este sentido, la Universidad latinoamericana tiene que asumir las voces de quienes reclaman los atropellos del pensamiento occidental moderno, dado que esta tradición ha pretendido ser universal y a su vez se ha establecido como norma paradigmática de toda acción epistemológica, cultural y política; invisibilizando a las diversas culturas que piensan, se organizan y viven de otra perspectiva.

Promover otra mirada de estudio y de reconociendo epistémico, es asumir a la universidad como espacio político y educativo que incorpore las experiencias sociales y culturales propias de los mismos contextos donde se encuentra inmersa.

Desenmascarar el eurocentrismo presente aún en el currículo, programas y proyectos educativos, debe ser la esencia de la nueva universidad que necesitan nuestros pueblos, es la única forma de promover un verdadero diálogo de saberes y una interculturalidad real. La necesidad de ir más allá del eurocentrismo, no debe ser malentendida en el sentido de que se la interprete como una reacción antieuropea cuya verdadera intención fuese la de desplazar el centro de la cultura de Europa a América Latina. La crítica al eurocentrismo no es para hacer valer otros centros, sino para procurar un reconocimiento de otras culturas de probada riqueza discursiva y reflexiva. De esta forma, permite una revaloración de la propia tradición cultural latinoamericana, que busca la integración a título de igualdad en una universalidad real y no monopolizada por ninguna cultura. Es cierto que se busca lo propio, pero no para aislarlo y afirmarlo en una diferencia pretendidamente autosuficiente, sino para comunicarlo. Esto es "...estar capacitados para tener una visión del mundo más amplia de lo que no sabemos, así que de lo que sabemos, y también para ser consciente de que lo que no sabemos es producto de nuestra propia cosmovisión y no es universal..."¹¹⁷

Es importante interrogarse qué función tiene el pensamiento crítico en nuestras sociedades, en las que mayoritariamente se ha impuesto el pensamiento único de clara estirpe neoliberal, impulsado por los medios de comunicación, las universidades autónomas, las clases dominantes y las multinacionales. Esto ha hecho que ciertos escritores, investigadores y pro-

116 SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una Epistemologías del Sur*. CLACSO Coediciones, México. 2011. p. 184.

117 *Ibid.* p. 185.

fesores universitarios, provenientes de la izquierda, se convirtieran en los intelectuales orgánicos de las viejas y nuevas formas de dominación capitalista e imperialista, llegando al extremo de que hoy algunos plumíferos justifican y aplauden como legítimas las acciones ilegales del sistema capitalista. Como afirmara Vega Cantor: "... Estos mercenarios del pensamiento, que han alquilado y vendido su conciencia a muy bajo precio, cumplen la función de justificar la privatización de los servicios públicos, la guerra, las supuestas ventajas del libre mercado"¹¹⁸.

La educación crítica que tiene que garantizar la universidad, debe formar no solo desde cientificidad sino también desde lo humanístico, para poder egresar a hombres y mujeres capaces de combatir las desiguales del sistema e impulsar la democracia y superar las injusticias que contradicen la libertad y dignidad humana. La educación universitaria –siguiendo a Henry Giroux– “es más que la preparación laboral y la creación de conciencia; también es imaginar diferentes futuros y políticas como forma de intervención en la vida pública”¹¹⁹.

Para Vega Cantor, lo importante es recalcar que el conocimiento tiene una función social, máxime si presume de ser crítico, porque en la actualidad es urgente recrear la educación política de las nuevas generaciones, evitando los manuales que tanto daño nos hicieron, para incentivar a la gente a pensar por cuenta propia, a no tragar entero lo que dicen los medios de desinformación, ni a creer en toda la propaganda que nos anuncia a diario que estamos ante el fin de la historia y que enfrentar al capitalismo es inútil porque ante el mismo no existen alternativas¹²⁰.

Impulsar un tipo de reflexión que recupera el lenguaje clásico de diversas vertientes emancipatorias, entre las cuales sobresalen variadas interpretaciones marxistas, ambientalistas, feministas, anarquistas, indigenistas y críticas de la razón instrumental; es la tarea de la universidad que soñamos para América. Esa reflexión no ha buscado quedarse en la mera contemplación, sino que busca construir con comunidades educativas, docentes y sindicales, entre otras, propuestas teóricas y metodológicas que permitan acercarnos a la comprensión de este mundo, así como en el diseño de instrumentos de conocimiento que integren a grupos humanos, a partir de sus necesidades y expectativas concretas.

La educación universitaria, desde esta mirada, pone de manifiesto la necesidad de un nuevo modelo epistémico y metodológico. Un conocimiento que tiene como principio al sujeto, o mejor dicho a la vida misma;

118 VEGA CANTOR, Renán. 2008. *El pensamiento Crítico en un mundo Incierto*. Caracas. p. 7.

119 GIROUX, Henry. 2008. *La Universidad secuestrada*. Centro Internacional Miranda. Caracas. p. 31.

120 Cfr. VEGA CANTOR, Renán. 2008. *El pensamiento Crítico en un mundo Incierto*. Caracas. p. 7.

es una epistemología no solo cuestionadora de los dogmas occidentales sino que apunta a un saber ético y político.

El pensamiento crítico –desde la complejidad– examina severamente el paradigma de la modernidad occidental que fragmenta la realidad en parcelas para luego ser abordadas por diversas disciplinas científicas las cuales han pretendido desentrañar los enigmas del mundo. En el marco de una transformación universitaria se debe buscar articular los parcelamientos disciplinarios –quebrados por el pensamiento disgregador– a fin de construir un conocimiento multidimensional que se oponga a la supremacía de una ciencia sobre cualquier otra, a una omniracionalidad. “El pensamiento complejo –según Morin– está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento”¹²¹. Esto hace necesario, ante todo, tomar conciencia de la naturaleza y de las consecuencias de los paradigmas que mutilan el conocimiento y desfiguran lo real. Se trata de la negación absoluta de cualquier dogma que disgregue, parcialice, aísle los objetos de sus ambientes, desvincule al observador de la cosa observada. Se trata de un punto de vista que cuenta con el mundo y reconoce al sujeto. La epistemología de la complejidad –para Morin– “presenta a uno y otro de manera recíproca e inseparable”¹²². “A partir de aquí el problema del sujeto que se nos impone no es un problema de subjetividad en el sentido degradado en el que este término significa contingencia y afectividad, sino que es la interrogación fundamental del sí sobre sí mismo, sobre la realidad y la verdad”¹²³.

Nuestras universidades deben nutrirse de estos planteamientos, pero además tienen que asumir la crítica contra el capitalismo e imperialismo, su lucha deber ser feminista, contra toda hegemonía del patriarcado, ecologista, intercultural, porque si ha de ser crítico tiene que ir a la raíz de los problemas y quien quiera entender y transformar la injusticia y la desigualdad hoy en nuestro continente, en el sentido profundo del término, se encontrará en el camino, tarde o temprano, con esta realidad. La perspectiva crítica permite, a nuestro entender, ir al fondo del asunto de lo que hoy acontece en el mundo y en nuestro continente, porque nos recuerda que es menester ir más allá de las apariencias relucientes de las mercancías y de los supermercados, hasta los hombres y mujeres de carne y hueso que soportan en la vida diaria la explotación, en las maquilas, en las zonas francas, en las

121 MORIN, Edgar. 2004. *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa. México. p. 23.

122 MORIN, Edgar. *Ibid.* p. 24.

123 MORIN, Edgar. 2004. *Ibid.* p.111.

fábricas de sudor y de muerte, pero también en las oficinas, en las escuelas, en los consultorios y en todos los lugares de procesamiento informático. Porque los trabajadores siguen existiendo, a pesar de las transformaciones experimentadas por el mundo laboral en las últimas décadas, y continúan siendo el soporte fundamental del capitalismo, quien recurre como siempre a la extorsión de fuerza de trabajo como fuente de acumulación de riqueza a costa de la vida misma.

El pensamiento crítico debe seguir acompañando los procesos políticos que se viene suscitado en el continente, las luchas de los oprimidos, aprendiendo de la historia y de la realidad de esas luchas y bosquejando salidas a la crisis civilizatoria de nuestro tiempo, que es indispensable para preservar la vida en el planeta tierra.

La universidad debe aprehender de las experiencias de indígenas, afrodescendientes, campesinos, obreros, mujeres pobres, recorre la historia de América Latina, como un ejemplo vivo y palpitante. Con sus sueños y expectativas han proyectado otro tipo de vida y de sociedad, con valores de igualdad, ayuda mutua, cooperación, sacrificio y entrega. Todos estos valores cobran actualidad, ante la avalancha individualista propia del capitalismo, que pregona todos los días, como características supuestamente innatas al ser humano, el egoísmo, la sed de ganancias, el aplastamiento del adversario, el fetichismo de la mercancía y del dinero¹²⁴. Pensar más allá de la lógica del capital es la razón de ser de la universidad que necesitan nuestros pueblos y comunidades. Promoviendo un desarrollo endógeno, sustentable, una economía *otra*, una sociedad más humana, solidaria, justa y equitativa que se proyecte para el bien de la humanidad.

La transformación universitaria requiere de una práctica de liberación y descolonización del saber, lo que amerita tomar conciencia de que la ciencia y la técnica modernas han devenido en instrumento imperial para reprimir las subjetividades y aniquilar especies vivas enteras.

Hoy se impone la imperiosa necesidad de construir estructuras de conocimientos que surjan de la experiencia de la humillación y marginalización, experiencias estas generadas por la puesta en marcha y la constante actualización de la matriz colonial de poder. Cuestión, de tal magnitud, que no tiene solución con simples políticas públicas y generosidad. Para alcanzar un mundo en el cual muchos mundos sean posibles, serán indispensables procesos de descolonización del saber y del ser, dadas como alternativas a la modernidad y a la civilización que plantea el capitalismo en todas sus facetas.

124 Cfr. VEGA CANTOR, Renán. 2008. *El pensamiento Crítico en un mundo Incierto*. Caracas.

Tras la utopía de una nueva Universidad

La naturaleza disciplinar, junto a la omnipresencia epistemológica positivista, al exacerbado cientificismo y la inmediatez de sus proyectos de investigación, no han dejado espacio a la utopía en nuestras universidades. Si partimos del hecho de que el pensamiento social de América Latina ha estado marcado por una tradición utópica significativa, un proceso de transformación universitaria ha de contemplar la consideración de esa tradición utópica presente en el acervo de las ideas latinoamericanas. Al parecer de Yohanka León, si nos ubicamos desde lo que conocemos como América Latina: un gran mosaico étnico, social y político, y lo tomamos como una totalidad concreta construida y constituyéndose en el curso de una polémica y controvertida historia, y su expresión en el pensamiento social, podemos determinar dos formas generales y centrales, dos figuras, en las que se ha expresado la utopía al interior de este pensamiento, las que han estado y son subyacentes a la complicada conformación y evolución de las sociedades latinoamericanas: “La utopía de la unidad latinoamericana y la utopía de la liberación latinoamericana”¹²⁵.

En este sentido consideramos que las universidades latinoamericanas y las venezolanas en particular, han de tributar al proceso de unidad latinoamericana, dado que es este el ideal que define el sentido de América Latina a partir de su unidad como una sociedad identificable en su identidad (lingüística, religiosa, cultural e histórica) y es el medio eficaz para enfrentar a las fuerzas foráneas, agresivas y destructoras, históricamente identificadas como la colonia española y hoy la presencia económica del capital norteamericano. Es el sueño de una gran comunidad de pueblos unida por el espíritu de la libertad y en el cual la diversidad de razas y culturas haga olvidar todo odio entre naciones al ser el sedimento donde crezca la convivencia humana.

Durante las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del siglo XIX fue relevante la presencia de esta práctica utópica. En este período se produjo la mayoría de las gestas de independencia y se trazaron los lineamientos teóricos de una gran patria continental. Francisco de Miranda ideó el primer proyecto utópico de carácter integrador pensado para la totalidad de Nuestra América. *Colombia*, denominaba esa gran nación americana del sur que no existía ni había existido, pero que se imponía como una urgente necesidad si se quería ejercer a plenitud el ser propio. En términos bolivarianos, la *Carta de Jamaica* recogerá luego lo que constituye desde entonces la utopía por excelencia de esta América al sur del río grande.

125 LEÓN, Yohanka. 2006. “Historia y lógica del concepto de utopía”. Utopía y praxis Latinoamericana. N° 34: 55-78. Universidad del Zulia. p. 58.

Este proyecto de unidad continental respondía –y responde aún en la actualidad– a la necesidad de contrarrestar amenazas imperiales que procuraban desvirtuar el sentido de la emancipación¹²⁶.

En estas mismas sendas utópicas, se inscriben la obra de Simón Rodríguez, San Martín, O'Higgins, Artigas, y tantos otros que se dieron a la tarea de poner fin a tres siglos de coloniaje, lo que impone al ideario utópico latinoamericano pasar de la mera especulación al diseño y puesta en marcha de una praxis destinada a superar la injusticia y la esclavitud. A finales del siglo XIX, los contenidos utópicos se radicalizan ante la amenaza del imperialismo norteamericano que representaba una amenaza similar al dominio de España. Esto encontró su expresión más emblemática en el pensamiento y la acción política del cubano José Martí.

El ensayo *Nuestra América* de José Martí es el texto más radical y representativo de la utopía de la unidad latinoamericana. Además del independentismo y el latinoamericanismo de la utopía bolivariana, Martí enfatiza el sentido antiimperialista de la unidad. El proyecto de una segunda independencia para América Latina es la vía de alcanzar la unidad como proceso de emancipación de los pueblos latinoamericanos de la acechante amenaza que para ellos tiene la expansión e injerencia en sus asuntos internos, así como el desprecio de los EE.UU. La dimensión utópica del antiimperialismo martiano es la postulación de la superación histórica de la realidad y del ideal perfectible de injertar el mundo en nuestros pueblos, pero que el tronco siga siendo nacional, con la advertencia de que “El desdén del vecino formidable, que no la conoce, es el peligro mayor de Nuestra América”¹²⁷.

Hoy, ante las actuales circunstancias históricas de dominio neoliberal que promete una utopía de sacrificio temporal por el que tendrán que pasar las sociedades latinoamericanas al aceptar como realidad irremediable la totalidad de un paquete de reajustes económicos, se abre una nueva dimensión utópica de unidad latinoamericana. En primer lugar aparece la necesidad de la crítica a esta utopía conservadora que se pretende realismo tácito y que presenta la utopía de la unidad como discursos desactivados, ilegítimos y fracasados. He aquí un escenario donde nuestra universidad está obligada a participar. La unidad latinoamericana es hoy una utopía revolucionaria más que conservadora. Es la utopía de la unidad en la solidaridad, por la esperanza y la defensa de la identidad cultural. La evaluación crítica e histórica a esta utopía, como concepto trascendental es una tarea

126 BOHORQUEZ, Carmen. 2005. “Utopía”. Pensamiento Crítico Latinoamericano. Tomo III. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.

127 MARTÍ, José. 1977. *Nuestra América*. Biblioteca Ayacucho. Caracas.

insoslayable para todo universitario cuando la realidad que la gestó no ha sido aún trascendida¹²⁸.

Otra figura que adopta la utopía en América Latina es la utopía de la liberación. Ella ha caracterizado básicamente todo el pensamiento y la acción social y política en las diferentes etapas de la historia de América Latina. La liberación como ideal, horizonte de sentido de la praxis y la teoría se ha visto como proceso, de humanización general del hombre latinoamericano desde el plano político, económico, cultural y espiritual.

Esta orientación del ideario utópico latinoamericano si bien está presente en el pensamiento político independentista, va mucho más allá y hoy continua latente. Múltiples han sido los proyectos libertarios puestos en marcha: Sandino, Zapata, entre tantos otros, han sido expresión de esta vocación. Otra de las formas en las que se presenta la utopía de la liberación es en el pensamiento marxista que empieza a tomar fuerza en América Latina en la segunda década del siglo XX. La idea de liberación dentro del marxismo ha sido motivo de reflexiones teóricas de diferente carácter. En líneas generales la liberación se entiende por este pensamiento como un proceso de desenajenación del hombre de las fuerzas sociales históricas del capitalismo. La mediación en la que esta utopía se realizaría es a través de la superación de la lucha de clases y de la liberación del trabajo vivo, en una sociedad donde se tiene como objetivo la satisfacción plena de las necesidades humanas¹²⁹. En el marxismo el tema del estado, las clases sociales, se conjugan con la propuesta de la construcción del *socialismo*, como una sociedad que por la planificación económica alcanzaría el objetivo planteado. En estas sendas se encuentran las obras de Mella, José Carlos Mariátegui, Ernesto “Che” Guevara, Fidel Castro, así como la de los teóricos de la dependencia, de la teología y pedagogía de la liberación.

En la actualidad son múltiples las expresiones integracionistas en nuestra América –ALBA, UNASUR, CELAC, entre otras–, que vienen siendo impulsadas por los procesos de transformaciones políticas que se viven en Bolivia, Nicaragua, Ecuador, Uruguay, Paraguay, Brasil, Cuba y Venezuela, y ante los cuales nuestras universidades han de ser espacio para su debate, seguimiento y concreción.

A modo de conclusión

Los ideales de la sociedad occidental en su modelo capitalista muestran signos de agotamiento, que ponen en evidencia que desde la lógica de esa racionalidad es imposible solucionar los problemas surgidos en su seno.

128 Cfr. LEÓN, Yohanka. 2006. “Historia y lógica del concepto de utopía”. *Utopía y praxis Latinoamericana*. N° 34: 55-78. Universidad del Zulia. p. 58.

129 LEÓN, Yohanka. *Ibíd.* p. 77.

Ante esa situación emerge la necesidad de transformar las universidades acorde a las exigencias de los retos que se asumen desde los movimientos sociales.

La Universidad latinoamericana, en este sentido, debe generar un cambio de conciencia, como condición para pasar de la inmersión pasiva de la sociedad a una capacidad de acción y lucha por su transformación. Este tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, desde su perspectiva histórica y política. La toma de conciencia conduce a un encuentro de sujetos, que se reconocen en sus diversidades como seres concretos enfrentados a la urgente necesidad universal de preservar sus vidas y la de las futuras generaciones. La existencia humana en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres y las mujeres transforman el mundo.

Por ello es menester que la Universidad en Latinoamérica cultiven una conciencia social y política sobre la situación regional, nacional y mundial. Ser universitario en Latinoamérica, se puede decir, significa estar vitalmente conectado con las luchas revolucionarias que el pueblo protagoniza, apoyarlas, orientarlas, aclararlas. Ser universitario es, pues, ser humanista: comprometido políticamente para ser la mejor ciencia y conciencia de estas luchas. La alternativa está planteada: la universidad debe ser o revolucionaria o reaccionaria. Una universidad revolucionaria es la que mejor desarrolla el humanismo tal como debe ser entendido en Latinoamérica: como compromiso político.

Esta nueva universidad —concebida como la intérprete activa del mensaje político del pueblo al que sirve como institución— será una “síntesis” en la cual quedará incorporada la vieja idea de la *universitas* occidental conjugada con una de las más profundas apetencias del hombre latinoamericano: su pasión por lo político como expresión de lo humano. La universidad será entonces la institución del saber puesta al servicio de lo político: de la vida de la polis, del pueblo, de la comunidad.

Las universidades deben ser consideradas como parte de las luchas por el progreso y la independencia nacional, con miras a la igualdad de clase y la justicia social. Por ello, hay que conectar la universidad a todos los espacios, a los reclamos de la industria, al campo, a la salud, al trabajo, a la vivienda, etc., con el propósito de ofrecer soluciones palpables que ayuden a consolidar la revolución científico-técnica del continente.

La universidad, en tiempos de incertidumbre, ha de ser el producto de una síntesis creadora, impulsada por los cambios necesarios que demandan los problemas sociales del país y del continente. Ella tiene que convertirse

en una institución apta para transformarse en centro elaborador de una cultura nacional, con docencia sensible a los cambios sociales que reclaman la estructura económica y social de la sociedad, que aporte con su acción específica al proceso de la revolución venezolana y latinoamericana, y que entronque con las necesidades de la ciencia y del pueblo

Las sociedades latinoamericanas requieren de hombres y mujeres nuevos capaces de asumir la defensa de la soberanía del pueblo y de utilizar los recursos naturales y humanos en pro de las mayorías. Estos hombres y mujeres deberán formarse en la nueva universidad y no han de ser utilizadas por monopolistas extranjeros, cuyo beneficio es individual. Por ello, la universidad unida al pueblo, tendrá la responsabilidad de construir y poner en marcha un proyecto social, económico, político y cultural que incluya a las mayorías.

La universidad es el espacio para la reflexión crítica que debe asumir la herencia de la tradición histórica del pensamiento utópico que ha vendido caracterizando el pensamiento nuestroamericano. Las utopías en Latinoamérica nos permiten reivindicar nuestros derechos a pensar una sociedad mejor, una sociedad con nuevo orden. La universidad debe asumir la crítica de la actual situación de dependencia económica y de alineación cultural en aras de fundamentar la legitimidad de una sociedad libre, soberana, independiente, justa y solidaria.

La realidad latinoamericana exige una universidad que incorpore el sentido utópico como necesario para la transformación que requiere nuestras sociedades y hacer realidad el nuevo orden deseado de justicia social y libertad desde una identidad propia, son los anhelos compartidos, no solo por nuestro más insignes pensadores sino también, por los pueblos de nuestra América.

UNIVERSIDAD, DECOLONIZACIÓN E INTERCULTURALIDAD *OTRA*. MÁS ALLÁ DE LA “HYBRIS DEL PUNTO CERO”

Introducción

La universidad en nuestra América requiere de transformaciones esenciales que van más allá de la simple voluntad académica de los universitarios, se necesita para ello un esfuerzo político y epistemológico de quienes creemos que es posible una universidad *otra*. El presente trabajo procura contribuir a este esfuerzo de vieja data, reflexionado, desde una perspectiva hermenéutica, sobre la universidad contemporánea; caracterizada por ser reproductora de la cultura unidimensional eurocéntrica desarrollada por la “hybris del punto cero” y la colonialidad del poder y el saber. En este sentido, se hace necesario impulsar la transformación universitaria; decolonizando la universidad desde una perspectiva transcultural, transdisciplinar e intercultural *otra*, donde pueda incorporarse saberes, conocimientos y epistemes indígenas y afro a todas las estructuras universitarias; impulsando así un verdadero diálogo de saberes en clave decolonial.

Universidad y la “hybris del punto cero”¹³⁰

Las universidades, desde tiempos coloniales, han sido instituciones enclaustradas ontológica, metodológica, pedagógica y epistemológicamente en la cultura occidental. Nuestras instituciones universitarias están proyectadas sobre una concepción de la ciencia que aspira a la validez universal, negándole a otros saberes importancia y reconocimiento. Es pues un modelo educativo que privilegia una ciencia hegemónica, como hegemónico pretende ser occidente desde sus postulados culturales, económicos y políticos. Sobre esta epistemología pesa un determinismo. Nos impone qué conocer y cómo conocer. Prohíbe y traza las rutas del saber desde los centros hegemónicos del conocimiento y del poder.

Si bien es cierto que nuestras universidades en América latina, desde la década de los noventa¹³¹ del siglo XX han tenido algunas

130 Para un estudio profundo del tema. Cfr. CASTRO-GÓMEZ, Santiago *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

131 Por nombrar un ejemplo, en Chile la política educativa y las acciones emprendidas desde el año 1990, tras el fin de la dictadura, estuvieron marcadas al menos por tres aspectos. El primero y más evidente es que desde el año 1982 el Gobierno militar venía reduciendo en forma sistemática y en grado importante el presupuesto del sector educación, al extremo que los recursos que éste le asignó al primer año de ejercicio financiero del Gobierno Democrático (1990) representaron el 72% del monto total actualizado del presupuesto del año 1982. El segundo aspecto, ligado al anterior, es que esta caída permanente de los recursos financieros implicó un deterioro sostenido de la educación, cuyos impactos

reformas¹³², éstas han continuado tuteladas por la colonialidad del saber y poder, por la lógica neoliberal, que siguen privilegiando la relación entre educación y competitividad. Razón 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. La formación de dicha ciudadanía se orientaba a través del aparente acceso universal a esos códigos de la sociedad global que permitirían la consolidación científica-tecnológica de la región.

En ese sentido, las reformas universitarias giraban en torno a la necesidad de impulsar la cultura empresarial que ha sustentado el modelo educativo neoliberal. Con la necesidad de profundizar la democracia representativa y burguesa, contribuir al desarrollo económico y social con políticas aparentemente orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social.

demoraron en revertirse más allá de la inflexión presupuestaria que se produce a partir del año 1991, más aun cuando paralelamente en el año 1981 se produce la gran "reforma educativa neoliberal", cambiando el sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles; transformando el régimen de contrato y dependencia de los profesores; afectando con ello fundamentalmente su estabilidad y carrera funcionaria y traspasando la gestión de los establecimientos escolares a los municipios. Finalmente, el tercer aspecto es que la reforma de 1981 generó un caos 'invisible en el corto plazo' en la gestión financiera y en la pedagógica. El sistema asumió un modelo matricial pero sin puntos de intersección, es decir, el Ministerio es responsable de asuntos para los cuales no dispone del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales y, estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas. Cfr. DONOSO DÍAZ Sebastián. "Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis". En: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_ equidad/ReformaPoliticaEduacional_SDonoso.pdf.

132 Sin menos preciar la Reforma de Córdoba, Argentina, en 1918, que sin lugar a dudas es la referencia histórica-política del inicio de una nueva era universitaria en la región. Las acciones estudiantiles que se desarrollaron en esta reforma, fueron un extraordinario cuestionamiento de la universidad latinoamericana que emergió del siglo XIX. Si bien este movimiento se dio como reacción frente a una universidad como la de Córdoba, especialmente conservadora, elitista, medieval, decadente y corrupta, las banderas que se levantaron entonces fueron retomadas a lo largo de todo el subcontinente, convirtiéndose en un importante punto de referencia en la evolución de la universidad latinoamericana de este siglo y, también, de sus perspectivas. Estas reformas ponían en el tapete cuestionamientos no sólo de la universidad sino del mismo orden de la sociedad. La búsqueda de autonomía universitaria iba dirigida contra el control que el Estado y el Gobierno ejercían como herencia del modelo napoleónico "tropicalizado", que le impedía a la universidad definir con libertad sus planes, así como la designación de su cuerpo docente, que tantas veces respondía al interés del gobierno de turno. Esta reivindicación que, tal vez, se motivó por la incapacidad de la intervención del gobierno de Irigoyen en la resolución de los problemas que los estudiantes de Córdoba plantearon, no escapaba a una tradición en la historia de las universidades en el mundo; desde Bolonia y Salamanca, incluyendo la misma universidad colonial, cierta autonomía ha sido una condición de partida. Aunque el énfasis se dio en la participación estudiantil, el reclamo era por una democratización de las decisiones en la universidad que permitiera una mayor participación de todos los integrantes del claustro, lo que se oponía a la osificación, centralismo y elitismo de la estructura de decisiones universitarias que existía, entre otros. Cfr. <http://cimm.ucr.ac.cr/aruiiz/libros/Universidad%20y%20Sociedad/Capitulos/reforma.html>.

A nivel curricular las reformas estuvieron caracterizadas por su pertinencia y flexibilidad, haciendo hincapié en la formación de ciudadanos globales, responsables y competentes, garantes de la cultura del trabajo y de los cambios científicos y tecnológicos de las grandes empresas transnacionales.

Vivimos actualmente en una “condición poscolonial” –siguiendo a Castro Gómez– en la que la función narrativa del saber ha cambiado con respecto a su forma propiamente moderna. Esta condición coincide con el momento en que el sistema capitalista se torna planetario, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional¹³³.

El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo; por ello, la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material¹³⁴ de la nación ni al progreso moral de la humanidad¹³⁵, sino a la planetarización del capital al decir de Castro Gómez¹³⁶.

133 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007. p. 83.

134 Siguiendo a Lyotard, Castro Gómez identifica dos modelos de universidad y dos funciones del conocimiento. “El primer meta-relato es el de la *educación del pueblo*. Según esta narrativa, todas las naciones tienen derecho a gozar de las ventajas de la ciencia y la tecnología, con el objetivo de “progresar” y mejorar las condiciones materiales de vida para todos. En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte de que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporen el uso de conocimientos útiles. La universidad debe ser capaz de formar ingenieros, constructores de carreteras, administradores, funcionarios: toda una serie de personajes dotados de capacidades científico-técnicas para vincularse al progreso material de la nación” Cfr. LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei. 1990. En: CASTRO-GÓMEZ, S. *Ibíd.* p. 81.

135 Para Castro Gómez, “El segundo meta-relato que identifica Lyotard es el del progreso moral de la humanidad. Ya no se trata sólo del progreso técnico de la nación sino del progreso moral de la humanidad entera. En este contexto, la función de la universidad ya no sería tanto formar profesionistas, ingenieros, administradores o técnicos, sino formar humanistas, sujetos capaces de “educar” moralmente al resto de la sociedad. No se hace tanto énfasis aquí en los saberes técnicos sino en las humanidades. En este segundo meta-relato, la universidad busca formar los líderes espirituales de la nación. La universidad funge como el *alma máter* de la sociedad, porque su misión es favorecer la realización empírica de la moralidad” Cfr. LYOTARD, Jean-F. *Ibíd.* p. 69. En: CASTRO-GÓMEZ, S. *Ibíd.* p. 82.

136 *Ibíd.* p. 84.

La lógica del capital impone una visión univoca del mundo, dado que este conocimiento controla, de forma imperativa y prohibitiva, los discursos, pensamientos y teorías que se generan en las universidades. Además, se trata de una educación y un tipo de ciencia al servicio de los más altos intereses políticos, económicos y culturales de occidente. Es una educación científica y tecnológica que contribuye a que desde la infancia estemos culturalmente hipnotizados. De este modo, vemos como un complejo de determinaciones socio-culturales se concentra para imponer lo aparentemente evidente y certero. Es una verdad que de manera absoluta se impone, casi alucinatoria, y todo lo que la conteste deviene repugnante, indignante, innoble. Es así como, por ejemplo, saberes ancestrales de nuestros pueblos indígenas y negros, que han servido de cimientos para resistir a los embates de la cultura occidental y para mantener relaciones armónicas con la naturaleza, se califican de bárbaros, salvajes o incivilizados por no obedecer la lógica con la que se rige el conocimiento occidental moderno¹³⁷.

También es importante acotar que hay discursos occidentales y en general pro-capitalistas y de derecha que han comenzado –ya desde hace años– a asimilar lo indígena, pero para fagocitarlo e incorporarlo a una idea posmoderna si se quiere de mestizaje o hibridación, de tal modo que lo propio y esencial del pensamiento pero en particular las praxis propias del mundo indígena (no-capitalistas) queden incorporadas a Occidente traducidas a sus valores y de alguna manera des-indigenizadas, es decir, inocuas para el modo de vivir (o destruir) el mundo “civilizado” del blanco europeo.

La universidad reproduce el modelo moderno tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. Según Castro Gómez, la universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber¹³⁸.

Este modelo epistémico moderno/colonial es lo que Castro Gómez denomina “hybris del punto cero”. Que tiene sus raíces entre 1492 y 1700 momento en que las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas, pues es en esa época cuando emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades¹³⁹. Se impuso la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos ontológicamente separados, y que la función del

137 Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino y MÉNDEZ REYES, Johan. “Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria”. *Revista de Filosofía*, N° 66, Universidad del Zulia, Maracaibo. 2010.

138 *Ibíd.* p. 79.

139 *Ibíd.* p. 81.

conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo¹⁴⁰. “Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla...”¹⁴¹. Al respecto, este autor agrega:

...La visión del universo como un todo orgánico, vivo y espiritual fue reemplazada por la concepción de un mundo similar a una máquina. Por ello, Descartes privilegia el método de razonamiento analítico como el único adecuado para entender la naturaleza. El análisis consiste en dividir el objeto en partes, desmembrarlo, reducirlo al mayor número de fragmentos, para luego recomponerlo según un orden lógico-matemático... No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica mecánica...¹⁴²

Para explicar este tipo de modelo epistémico, la “hybris del punto cero”, Castro Gómez hace una caracterización utilizando la metáfora teológica del *Deus Absconditus*; como Dios que observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios¹⁴³. “Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad.

140 Para Santiago Castro Gómez, “...a Descartes se le suele asociar (injustamente) con la emergencia de este nuevo paradigma filosófico. La verdad es que la actitud objetivante frente a la naturaleza (lo que Hardt y Negri denominan el “plano de trascendencia”) venía gestándose ya desde los siglos XII y XIII en Europa, pero sólo a nivel local. La mundialización de este patrón ontológico se dio apenas en el siglo XVI con la conquista de América. En el siglo XVII Descartes reflexiona entonces sobre un terreno que se encuentra ya ontológicamente constituido y empíricamente mundializado. Descartes no “inaugura” nada, pero sí lo formula filosóficamente”. Tanto en el Discurso del Método como en las Meditaciones Metafísicas, Descartes afirma que la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se produce una distancia entre el sujeto conocedor y el objeto conocido. Entre mayor sea la distancia del sujeto frente al objeto, mayor será la objetividad. Descartes pensaba que los sentidos constituyen un obstáculo epistemológico para la certeza del conocimiento... para Descartes, son un “obstáculo epistemológico”, y debe ser, por ello, expulsado del paraíso de la ciencia y condenado a vivir en el infierno de la doxa. El conocimiento verdadero (episteme) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el cogito... Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un punto de observación inobservado...” *Ibíd.* p. 82.

141 *Ibíd.*

142 *Ibíd.* p. 83.

143 *Ibíd.*

De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista...”¹⁴⁴.

Es en este sentido que la universidad moderna está inscrita en ese modelo epistémico de la “hybris del punto cero”, reflejándose no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas. Obviando otros saberes, otras lógicas, otras formas de organización no occidentales.

Es innegable que las estructuras disciplinarias de las universidades en nuestra América, con su parcelamiento burocrático de los saberes, dificultan inexorablemente el abordaje de la realidad social, política, cultural y económica de nuestros países. Para Lander, estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido¹⁴⁵. En cada disciplina internamente se orienta a los estudiantes a transitar por un método de la “ciencia normal”, que se encarga exclusivamente de abordar el objeto de estudio de la parte seleccionada de la división del todo; sin que se pregunte necesariamente por el resto de las partes en conjunto. “La censura metodológica que opera mediante la exigencia de la investigación empírica, la cuantificación y el rigor científico, descalifica la reflexión general, o las angustias existenciales sobre el para qué de lo que se hace. Aun existiendo un incómodo reconocimiento de que la dirección actual de modelo tecnológico, sociedad de mercado y meta de crecimiento sin límite pueda ser una apuesta por un futuro imposible, estas son preocupaciones que quedan fuera de las estrechos demarcaciones de cada disciplina académica”¹⁴⁶.

El desafío que tiene el pensamiento crítico es de superar las imposiciones del paradigma del pensamiento único —moderno—, siguiendo a Lander; para indagar en otros saberes, otras prácticas, otros sujetos, otros imaginarios; realidades sociales, epistémicas y políticas que puedan conservar viva la llamarada de alternativas a este orden social de hegemonía del capital¹⁴⁷. Para Lander es necesario:

144 Ídem.

145 Cfr. LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2 (mayo-agosto), Venezuela, 2000.

146 Ídem.

147 Ídem.

“... cuestionar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y en torno al papel de estos saberes en la creación/reproducción del orden social existente. Es por ello posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social”¹⁴⁸.

Es evidente que diversos saberes han desaparecido ante la hegemonía del pensamiento moderno, hoy cuando nos enfrentamos a la real posibilidad de que la vida desaparezca sobre el planeta, se plantea una valoración de los aportes que desde otras perspectivas conocedoras engendran vida y no destrucción, y las nuevas instituciones universitarias han de ser espacios para el diálogo sincero entre todos los saberes¹⁴⁹ desde el pensamiento decolonial y la interculturalidad *otra*.

Transformación universitaria: hacia una decolonización de la universidad

Transformar y refundar las universidades en América latina, procura desarrollar una propuesta epistemológica que nos permitan pensar los retos y problemas socioeducativos de la región; rescatando la visión de los excluidos y condenados, para construir sociedades que no sea calco ni copia, sino creación heroica, como lo planteaba Mariátegui¹⁵⁰. Es necesario superar la imposición y tutelaje del mundo europeo, que con su pretensiones de ser los más cultos y civilizados sembraron en nuestras conciencias el aparente atraso de los pueblos del continente, por ello, es indispensable reconocer que llegó el momento de reimpulsar desde la dinámica de las culturas del sur, proyectos generadores de la nueva emancipación.

Pensar la transformación universitaria, en clave decolonial, es abrirse epistémicamente hacia una nueva forma de acción pedagógica que permita incorporar los elementos culturales, sociales, políticos y éticos que caracterizan a nuestra América. Entendiéndose con esto, una perspectiva que no brote de la historia sancionada como universal ni de la cultura que hasta ahora ha determinado con predominio casi exclusivo el curso de los *pensa* de estudios universitarios, sino que provenga precisamente de horizontes culturales distintos que hasta ahora no habían sido tomados en cuenta en nuestras universidades¹⁵¹.

148 Ídem.

149 Cfr. MORÁN BELTRÁN, Lino y MÉNDEZ REYES, Johan. “Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria”. *Revista de Filosofía*, N° 66, Universidad del Zulia, Maracaibo. 2010.

150 Cfr. MARIATEGUI, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Tomo 69. Editorial Biblioteca Ayacucho. Caracas. 2001.

151 Cfr. MÉNDEZ, Johan y MORÁN, Lino. “La universidad en tiempos de incertidumbre”, *Opción*,

Ver la transformación universitaria desde lo decolonial implica, entonces, el desenmascaramiento del eurocentrismo en los planes y proyectos educativos; ella ha de ser la crítica radical del proceso milenario por el que la cultura ha ido girando, centrándose y enredándose en las potencialidades del ámbito europeo. En realidad la superación del eurocentrismo se presenta como imprescindible para el reconocimiento de la diversidad de saberes de otras culturas. Esta propuesta de superación del eurocentrismo, ha de ser impulsada por nuestras universidades; no debe ser malentendida en el sentido de que se la interprete como una reacción antieuropea cuya verdadera intención fuese la de desplazar el centro de la cultura de Europa hacia América Latina. La crítica al eurocentrismo no es para hacer valer otros centros, sino para procurar un reconocimiento de otras culturas de probada riqueza discursiva y reflexiva. De esta forma, permite una revaloración de la propia tradición cultural latinoamericana, que busca la integración a título de igualdad en una universalidad real y no monopolizada por ninguna cultura. Es cierto que se busca lo propio, pero no para aislarlo y afirmarlo en una diferencia pretendidamente autosuficiente, sino para comunicarlo, es decir, para hacerlo en comunicación y comunión con otros¹⁵². Tal como lo afirmaba Martí, en 1891, en *Nuestra América*:

“... El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. Conocerlos basta, sin vendas ni ambages; porque el que pone de lado, por voluntad u olvido, una parte de la verdad, cae a la larga por la verdad que le faltó, que crece en la negligencia, y derriba lo que se levanta sin ella. Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se administra en acuerdos con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria... Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas...”¹⁵³

Año 28, No. 68. Maracaibo. 2012.

152 Cfr. Ídem.

153 MARTÍ, José. “Nuestra América”. Obras Completas. Tomo 6. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975, pp. 15-23.

Desde este ideario pedagógico martiano podemos resaltar su propuesta de impulsar una nueva universidad arraigada en nuestras propias culturas, despojada del ropaje tradicional y de viejas concepciones colonialistas europeas, impulsando un cambio educativo que no esté al servicio de los privilegiados y de la clase dominante sino al servicio de “los pobres de la tierra”. La universidad nuestraamericana –en términos martianos– ha de venir de nuestras propias culturas y contextos históricos, debe alimentarse de nuestras circunstancias para buscar una educación que engreden valores tan anhelados desde la conquista: justicia, libertad, equidad y respeto a lo autóctono, a lo propio, a lo nuestro, sin menospreciar a la ciencia y sus aportes a la sociedad.

Por otra parte, existen, hoy en día, en el ámbito de la universalidad y de la ciencia, paradigmas de pensamientos alternativos que intentan romper con la colonialidad del saber y del poder impulsada por la “hybris del punto cero”¹⁵⁴, como lo es el pensamiento complejo. La idea de que “cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo”¹⁵⁵ ha dejado de ser vista con sospecha por muchos hombres y mujeres de ciencia; se empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la “hybris del punto cero”. El pensamiento complejo es una propuesta eurocéntrica que intenta reconocer otras formas de entender y conocer al mundo, cuando de lo que se trata es de hacer un diálogo transcultural¹⁵⁶.

La teoría de la complejidad afirma la posibilidad de una vida *cultural e intelectual dialógica*, caracterizada por la pluralidad y diversidad de los puntos de vista. “Por ello toda sociedad comporta individuos genética, intelectual, psicológica y afectivamente muy diversos, y por tanto aptos para tener puntos de vista muy variados”¹⁵⁷. Es esta *dialógica cultural* la que permite y propicia el intercambio de ideas, opiniones, teorías, lo que a su vez produce el debilitamiento de los dogmatismos e intolerancias y propicia la competición, la concurrencia, el antagonismo, y por tanto el conflicto entre ideas, concepciones y visiones del mundo¹⁵⁸. Así la *dialógica cultural* favorece la efervescencia cultural en la que las doctrinas, renunciando a imponer por la fuerza sus verdades, aceptan ser contrariadas y ceden a la

154 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 86.

155 MORÍN, Edgar. *El Método. Las Ideas*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2001. p. 32.

156 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 87.

157 MORÍN, Edgar. *El Método. Las Ideas*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2001. p. 32.

158 Para Morín este conflicto necesita ser regulado para evitar los desbordamientos que transforman las batallas de ideas en batallas físicas o militares como tan a menudo ha ocurrido en las querellas religiosas. De allí la necesidad de reconocer la ley del diálogo como la regla misma de la dialógica cultural.

autocrítica a favor del diálogo. Se trata del reconocimiento y respeto a la diversidad reflexiva presente en todas las culturas, incluyendo la consideración de los aportes que la misma racionalidad occidental moderna ha hecho a la humanidad¹⁵⁹.

A pesar que el pensamiento de la complejidad promueve la transdisciplinariedad¹⁶⁰, la universidad sigue pensando un mundo complejo de forma simple; continúa formando profesionales arborescentes, cartesianos, humanistas, disciplinarios, incapaces de intervenir en un mundo que funciona con una lógica compleja y diversa¹⁶¹.

La transdisciplinariedad introduce un viejo principio ignorado por el pensamiento analítico de las disciplinas: la ley de la coincidencia *oppositorium*. En el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro, como quiso la lógica excluyente de la ciencia occidental¹⁶².

La necesidad de impulsar una universidad que asuma algunos elementos de la crítica de la complejidad y que lleve consigo el reconocimiento de lo transdisciplinar es un avance, sin embargo, y siguiendo a Castro Gómez, es necesario que la transformación universitaria deba darse hacia una universidad transcultural, “en la que diferentes formas culturales de producción de conocimientos puedan convivir sin quedar sometidos a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental”¹⁶³.

Para Castro Gómez, el pensamiento complejo permite entablar puentes de diálogo con aquellas tradiciones cosmológicas y espirituales, para las cuales la “realidad” está compuesta por una red de fenómenos interdependientes –que van desde los procesos más bajos y organizativamente más simples, hasta los más elevados y complejos– y que no pueden ser explicados sólo desde el punto de vista de sus elementos. Tradiciones filosóficas o religiosas en las que el entretejido es mayor que cada una de las partes¹⁶⁴. Además agrega:

159 Cfr. MORÁN, Lino y MÉNDEZ, Johan. “De la teoría de la complejidad a la ética ecológica” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XVI, No. 1, 2010

160 La transdisciplinariedad afecta el quehacer mismo de las disciplinas porque incorpora el principio del tercio incluido... La transdisciplinariedad incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando... Mientras que para la *hybris* del punto cero “lo tercero queda excluido”, el pensamiento complejo y las sabidurías ancestrales (la *Philosophia perennis*) nos enseñan que “siempre se da lo tercero”, es decir, que resulta imposible basarlo todo en una discriminación de los contrarios, porque estos tienden a unirse. (Castro Gómez, 2007, p. 87).

161 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 86.

162 *Ibíd.* p. 87.

163 *Ídem.*

164 *Ídem.*

“... por ejemplo, en una universidad donde los estudiantes puedan ser coautores de sus propios planes de estudio, matriculándose, ya no en las estructuras fijas de un programa en particular, sino en una red de programas. El estudiante podría navegar, así, entre diversos programas de maestría e incluso de pregrado, conectados en red, no sólo en el interior de una sola universidad sino entre varias universidades. Pienso en una estructura donde los profesores puedan pertenecer a varios departamentos a la vez, facilitando así el ejercicio de la transdisciplinariedad arriba descrito. Pienso en la utilización masiva de las nuevas tecnologías para la generación de programas virtuales, desescolarizados, en los que el aprendizaje pueda ser interactivo con las máquinas”¹⁶⁵.

El pensamiento de la complejidad propone valorar los distintos contextos complejos que permiten reconocer al sujeto en la acción. Inscribiéndolo en la relación dialéctica pasado, presente y futuro. Desde esta perspectiva, concibe una racionalidad abierta donde la dialógica integra y supera la lógica clásica, concibiendo la autonomía del individuo, la noción de sujeto y la consciencia humana, efectúa sus diagnósticos teniendo en cuenta el contexto y la relación local-global. Se esfuerza por concebir las solidaridades entre los elementos de un todo, y por ello tiende a suscitar una consciencia de solidaridad. Igualmente su concepción del sujeto la hace capaz de suscitar una conciencia de responsabilidad; incita pues a volver a las fuentes de la ética y a regenerarla¹⁶⁶. Reconoce las potencialidades de ceguera o de ilusión de la mente humana, lo que conduce a luchar contra las deformaciones de la memoria, los olvidos selectivos, la *self-deception*, la autojustificación, la autoceguera¹⁶⁷.

La transformación universitaria además de transitar por la transdisciplinariedad, debe necesariamente apuntar hacia lo que llama Castro Gómez la Universidad Transcultural, hacia la interculturalidad *otra* planteada por Catherine Walsh¹⁶⁸, y al verdadero diálogo de saberes propuesto por Boaventura de Sousa Santos¹⁶⁹, permitiendo incorporar las diferentes formas culturales de conocimiento en todas las esferas y estructuras universitarias.

165 Ibid. p. 88.

166 Cfr. MORÁN, Lino y MÉNDEZ, Johan. “De la teoría de la complejidad a la ética ecológica” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XVI, No. 1, 2010

167 Cfr. MORÍN, Edgar. *El Método. La ética*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2006.

168 WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGUÉL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007.

169 SANTOS, Boaventura de Sousa. “Epistemologías del Sur”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39 Universidad del Zulia, Venezuela. 2011.

Universidad transcultural, diálogos de saberes e interculturalidad otra

Para Santiago Castro Gómez, el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento. “El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento”¹⁷⁰.

En este sentido, la propuesta de la universidad transcultural implica aproximarse a todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, y que empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes¹⁷¹.

La universidad transcultural tiene que propiciar un espacio epistémico donde las distintas formas de ver y entender al mundo puedan convivir, por ejemplo debe existir entre la medicina indígena y la medicina tradicional un reconocimiento entre ellas, porque a pesar de que la “hybris del punto cero” no permite que se exista un diálogo de saberes por considerarlas anacrónicas, estas deben estar en comunicación permanente¹⁷² “Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la “hybris del punto cero” lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento “orgánico”, “tradicional” y “pre-científico”. ”¹⁷³

En este sentido, se hace necesario impulsar la transformación universitaria desde una perspectiva transcultural, que tenga como cimiento la vida del sujeto; un saber construido desde una perspectiva emancipatoria y decolonial. Para los cuales, como lo señala Santos, el reconocimiento e incorporación de las prácticas políticas, culturales y económicas de los pueblos

170 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 89.

171 Ibid. p. 90

172 “Esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. Unos pueblos, los más bárbaros, se hallan congelados en el pasado y no han salido todavía de su auto-culpable “minoría de edad”, mientras que otros, los europeos civilizados y sus epígonos criollos en las colonias, pueden hacer uso autónomo de la razón y viven por ello en el presente.” Cfr. Castro Gómez, Ibid. p. 89

173 Ídem.

indígenas y afroamericanos son fundamentales. Una universidad que asuma el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos; no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el colonialismo eurocéntrico¹⁷⁴.

Impulsar un verdadero diálogo de saberes, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos, que incluya los modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos, entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes, servicios y de ocio. Son las características esenciales de la universidad que necesitamos que permita asimilar todas estas contribuciones de las culturas no occidentales válidas para construir una sociedad otra¹⁷⁵.

Este diálogo de saberes, además de reconocer las culturas indígenas y afro tiene que, necesariamente, establecer nuevos puentes interculturales con el sujeto urbano, el sujeto aluvional no sólo de nuestros barrios sino los de las urbanizaciones o villas. En nuestros países la tasa de urbanismo es demasiado alta y una parte significativa de los mundos indígenas o afro están hoy (y desde hace 500 años) no sólo amenazados sino desintegrados e incorporados a terribles lógicas destructivas, consumistas y depredadores de la naturaleza impuesta por la cultura moderna occidental. Se hace necesario, entonces, pensar más detenidamente lo transcultural, lo intercultural y lo decolonial, para que nos incorporemos desde lo que somos, desde nuestros estar-aquí nuestroamericano.

Santos plantea que el diálogo de saberes debe estar impregnado de un pensamiento “alternativo de alternativas” que permita romper con la lógica monocultural del saber científico como único conocimiento válido, despreciando otras epistemes populares, tradicionales, indígenas, campesinas, urbanas y locales. Es lo que ha denominado Santos, la ecología de los saberes.

La universidad debe enfrentarse a la lógica monocultural del saber occidental y del rigor científico, desde la posibilidad de impulsar una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino, con el saber tradicional al decir de Santos¹⁷⁶.

174 SANTOS, Boaventura de Sousa. “Epistemologías del Sur”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 54, julio-septiembre, 2011, pp. 17-39 Universidad del Zulia, Venezuela. 2011.

175 Ídem.

176 Ibid. p. 31

Por otro lado, es indispensable que la nueva universidad se caracterice por ser intercultural como una perspectiva y práctica *otra*, como lo plantea Walsh, que encuentre su crítica en la colonialidad del poder, poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”¹⁷⁷.

Catherine Walsh plantea asumir como referencia clave de una universidad intercultural la experiencia que se ha tenido en Ecuador desde el 2000 con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), a la que el movimiento llama Amawtay wasi, “La casa del conocimiento”. Entre los fundamentos de la UINPI, podemos destacar; “la co-construcción intercultural de teoría, reflexión y práctica que facilita una comprensión diferente de las realidades global, nacional y local y, al mismo tiempo, articula diversas racionalidades y cosmovisiones en una racionalidad de Abya Yala que tiene un carácter fundamentalmente vivido e interrelacional...”¹⁷⁸.

Podemos encontrar en esta propuesta, siguiendo a Walsh, que el objetivo no es la mezcla o hibridación de formas de conocimiento, ni una forma de invención del mejor de los dos posibles mundos. Por el contrario, representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teóricas como experienciales), manteniendo consistentemente como fundamental la colonialidad del poder y la diferencia colonial de la que vienen siendo sujetos¹⁷⁹. En este sentido, Walsh propone la “ínter-epistemología” como una forma posible de referir a ese campo relacional de la experiencia intercultural *otra*.

Es importante señalar que esta mirada que desarrolla Walsh la asume no solo de la experiencia de la UINPI sino desde el proyecto político cultural ecuatoriano, caracterizado por un pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica.

Una política y un pensamiento tendidos a la construcción de una propuesta alternativa de civilización y sociedad; una política que parta de y en la confrontación del poder, pero que también proponga otra lógica de incorporación. Una lógica radicalmente distinta de la que orientan las políticas de la diversidad estatales, que no busque la inclusión en el

177 WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007

178 Ibid. p. 51.

179 Ibid. p. 52.

Estado-nación como está establecido, sino que, en cambio, conciba una construcción alternativa de organización, sociedad, educación y gobierno, en la que la diferencia no sea aditiva sino constitutiva¹⁸⁰.

Esta propuesta política-intercultural es de vital importancia, como lo destaca Walsh, porque además de que permite comprender el proyecto del movimiento indígena ecuatoriano, sirve para pensar una sociedad desde la diferencia.

En este orden de ideas, es indispensable señalar que la interculturalidad crítica, planteada por Walsh, forma parte de ese pensamiento “otro” que es construido desde el particular lugar político de enunciación del movimiento indígena, pero también de otros grupos subalternos¹⁸¹.

Asimismo, se hace necesario, desde esta perspectiva, diferenciar la interculturalidad *otra* desarrollada desde la diferencia colonial y la del multiculturalismo-intercultural planteada por la lógica y los intereses hegemónicos del poder y el saber. Es la colonialidad del saber, especialmente en las reformas universitarias, la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado y por los sectores blanco-mestizos como términos sinónimos, que derivan más de las concepciones globales occidentales que de los movimientos sociohistóricos y de las demandas y propuestas subalternas. El multiculturalismo - interculturalismo¹⁸², por sí mismos, instalan y hacen visible una geopolítica del conocimiento que tiende a hacer desaparecer y a oscurecer las historias locales y autoriza un sentido “universal” de las sociedades multiculturales y del mundo multicultural¹⁸³.

180 *Ibíd.* p. 53

181 *Ibíd.* p. 53

182 Para Walsh “...el discurso de la interculturalidad es cada vez más utilizado por el Estado y por los proyectos de las fundaciones multilaterales como un nuevo “gancho” del mercado. Al asumir la interculturalidad dentro de la política y el discurso del Estado, y de modo similar dentro del discurso y las políticas de instituciones multilaterales como el Banco Mundial, su fundamental significación transformativa, tal como es concebida por los movimientos indígenas, es debilitada y co-optada. Similar paralelismo es observable en las reformas educativas de Ecuador y Bolivia que hacen referencia a los legados coloniales, aparentando que tales legados están siendo rectificados en la nueva diversidad política del Estado. Pareciera que todo lo que acá venimos testimoniando no es otra cosa que la integración de conceptos concebidos por los grupos subalternizados como indicadores de la diferencia colonial dentro de los paradigmas hegemónicos, vaciándolos de su oposición política, ética y epistémica. El reconocimiento de y la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades. El problema, entonces, no se centra simplemente en las políticas del multiculturalismo como un nuevo paradigma dominante en la región y en el globo, sino en las vías que cada política utiliza para ofuscar, tanto la subalternidad colonial como las consecuencias de la diferencia colonial, incluyendo lo que Mignolo ha designado como “racismo epistémico de la modernidad”.” *Ibíd.* p. 55.

183 *Ibíd.* p. 54

La interculturalidad es empleada por el Estado y por la universidad tradicional en el sentido equivalente al de multiculturalidad. El Estado quiere ser inclusivo, reformador, para mantener la ideología neoliberal y la primacía del mercado. Igualmente ocurre con la universidad, para seguir los patrones de la colonialidad del saber.

En cambio, el proyecto intercultural *otro* encontrado en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo otra cosa, está proponiendo una transformación. No está pidiendo el reconocimiento y la inclusión en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Está pidiendo que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder; esto es la diferencia colonial y la colonialidad del poder —todavía existente— de los indígenas en la transformación del Estado y, por cierto, de la educación, la economía, la ley¹⁸⁴.

Es en este sentido, que la universidad en nuestra América debe estar concebida desde una interculturalidad *otra* que asuma la perspectiva de la diferencia colonial y permita superar la colonialidad del poder y el saber encontradas en los discursos del multiculturalismo e interculturalidad eurocéntrica. Y que a su vez valore, reconozca e incorpore toda la tradición indígena y negra desde una visión decolonial y transformadora.

Reflexiones finales

Impulsar transformaciones universitarias en nuestra América exhorta a una praxis decoloniazadora y emancipadora del poder, el ser y el saber, lo que implica cuestionar el papel de la ciencia y la técnica utilizada por las empresas transnacionales y los centros hegemónicos del poder para su propio beneficio. Se requiere fundar las bases metodológicas y epistemológicas de la nueva universidad desde las propias experiencias de los pueblos indígenas, afro, mestizos, campesinos, entre otros, que trascienda la marginalización de estos conocimientos y sea capaz de formar a hombres y mujeres que respondan a los nuevos retos que se le presenta a la humanidad; contribuyendo no solo a pensar sino a recrear otros mundos alternativos y distintos al modelo de “civilización” impuesto por la modernidad euro-anglosajona.

Sin lugar a dudas, no es éticamente responsable continuar siendo cómplices, desde nuestro silencio, con los problemas que trae consigo la im-

184 Ibid. p. 56

posición e implementación de un modelo de sociedad único desarrollista para el planeta tierra. Los aparentes niveles de autonomía y el grado de libertad académica con que cuenta hoy parte de la universidad en nuestros países no se corresponden con los limitados esfuerzos que se han realizado para repensar estas instituciones desde sí mismas, en términos sustantivos de cara a los exigentes y cambiantes contextos -incluso asuntos de vida o muerte- a los cuales tendrían que responder¹⁸⁵.

En este sentido, descolonizar la universidad procura ir más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie¹⁸⁶. La universidad debe ser transdisciplinaria, pues busca cambiar la lógica exclusiva de la disyunción por una lógica inclusiva de la conjunción.

Para decolonizar la universidad es indispensable superar el modelo epistémico de la modernidad de la fragmentación del saber; el mundo y el universo es complejo desde toda perspectiva; las disciplinas, con sus propios métodos, solas no son capaces de ver, sino un fragmento de la realidad estudiada. Es necesario impulsar lo transdisciplinar en la universidad que sea capaz de abrir lugares de encuentro a la diversidad de saberes y de culturas que ha comprendido al mundo desde otros horizontes epistémicos y quienes desde sus costumbres y formas de vida han edificado relaciones de respeto, reconocimiento y armonía con la “pachamama”.

Ver a la universidad en clave decolonial implica reconocer la necesidad de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad. La universidad debería entablar diálogos y prácticas constantes con aquellos conocimientos y saberes que han sido negados por el eurocentrismo.

Un verdadero diálogo de saberes es aquel que pueda enlazarse con otras formas de ver y entender el mundo, superando el paradigma monocultural occidental por lo pluriversal. Donde lo intercultural, asumido desde un paradigma *otro* debe cuestionar y modificar la colonialidad del poder, y al mismo tiempo hacer visible la diferencia colonial, para convertirse en la esencia de la universidad que necesitan nuestros pueblos para consolidar

185 Cfr. LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2 (mayo-agosto), Venezuela, 2000.

186 CASTRO-GÓMEZ, Santiago. “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Ob. Cit. p. 90.

el camino que ha de llevar a la decolonización plena y a la construcción de una sociedad radicalmente distinta.

La universidad decolonial debe ir más allá de la “hybris del punto cero”, de la pedagogía moderna, de la lógica del capital y de la colonialidad del saber; es un proyecto clave para las sociedades de nuestros países, porque permitirá no solo incorporar experiencias comunitarias de los indígenas, afro y mestizo, sino que formará sujetos críticos, constituidos de saberes y conocimientos pluriversales para pensarse a sí mismo, reflexionar sobre sus acciones, establecer diálogos verdaderamente interculturales, desarrollar métodos científicos que responda a un equilibrio con la naturaleza, además de de-construir y re-construir las prácticas de formación ético-político contextualizado en el cuestionamiento de la sociedad de consumo. Por ello, este proyecto debe estar enmarcado desde una pedagogía *otra* a partir de la indignación, resistencia, ecología de saberes y decolonización.

Bibliografía Consultada

- ASAMBLEA NACIONAL. *Proyecto de Ley de Educación Universitaria*. Caracas. En: www.asambleanacional.gob.ve.
- BOHORQUEZ, Carmen. 2005. "Utopía". *Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Tomo III. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Chile.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007.
- DONOSO DÍAZ Sebastián. "Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis". En: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/ReformaPoliticaEducacional_SDonoso.pdf.
- FIORI, E. *Aprender a decir su palabra*, ICIRA, Bogotá. 1972.
- FORNET BETANCOURT, R. *Estudios de Filosofía Latinoamericana*. UNAM, México, 1992.
- FREIRE Pablo. *A la sombra de este árbol*. Editorial Ojo de agua. San Pablo. 2001.
- FREIRE Pablo. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paz y Tierra. Río de Janeiro. 1997.
- FREIRE Pablo. *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos*. Editorial UNESP. San Pablo. 2000.
- FREIRE Paulo. *Extensión y comunicación*. Paz y tierra, Río de Janeiro. 1983.
- FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido* (11 ed.) Paz y tierra, Río de Janeiro. 1982.
- FREIRE Paulo. *Plan de trabajo*. Paz y tierra, Río de Janeiro. 1968.
- FREIRE Paulo. *Sobre la acción cultural*. Paz y tierra, San Pablo. 1984.
- FREIRE, Pablo. *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la peda-*

gogía del oprimido. Paz y tierra, San Pablo. 1993.

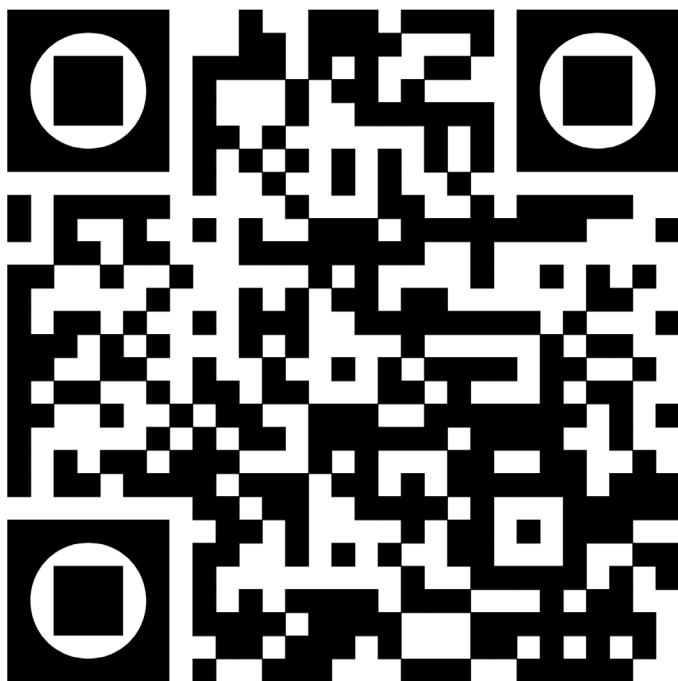
- GIROUX, Henry: *La Universidad secuestrada*. Centro Internacional Miranda. Caracas. 2008.
- HERNÁNDEZ, H, Rafael: “Breve Biografía intelectual de Luis Beltrán Prieto Figueroa”, en Boletín de la Academia Nacional de la Historia, Tomo LXXXV, Caracas. 2002.
- LANDER, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6 N° 2 (mayo-agosto), Venezuela, 2000.
- LEÓN, Yohanka. 2006. “Historia y lógica del concepto de utopía”. *Utopía y praxis Latinoamericana*. N° 34: 55-78. Universidad del Zulia.
- LEÓN, Yohanka. 2006. “Historia y lógica del concepto de utopía”. *Utopía y praxis Latinoamericana*. N° 34: 55-78. Universidad del Zulia.
- LYOTARD, Jean-François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei. 1990.
- MARIATEGUI, José Carlos. *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Tomo 69. Editorial Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- MARTÍ, José. *Nuestra América*. Biblioteca Ayacucho. Tomo 15. Caracas. 1977.
- MÉNDEZ, Johan y MORÁN, Lino. “La universidad en tiempos de incertidumbre”, *Opción*, Año 28, No. 68. Maracaibo. 2012.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo. Buenos Aires. 2010.
- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN. *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas. 2007.
- MORÁN BELTRÁN, Lino y MÉNDEZ REYES, Johan. “Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria”. *Revista de Filosofía*, N° 66, Universidad del Zulia.
- MORÁN, Lino y MÉNDEZ, Johan. “De la teoría de la complejidad a la ética ecológica” *Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XVI, No. 1, 2010
- MORÍN, Edgar. *El Método, La ética*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2006.
- MORÍN, Edgar. *El Método. Las Ideas*. Ediciones Cátedra, Madrid. 2001.
- MORIN, Edgar: *El Método, La naturaleza de la naturaleza*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1999.
- MORIN, Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Editorial Gedisa, México, 2004.

- PRIETO F. Luis B. “El que hiere es herido hasta morir”, en *Revista Momento*, Caracas, N° 899. 1973.
- PRIETO F. Luis B. *La política y los Hombres*, Editorial Grafarte. Caracas. 1968.
- PRIETO F. Luis B: *El Estado y la Educación en América Latina*, Monte Ávila editores, Caracas, 1977.
- PRIETO F. Luis B: *El Humanismo democrático y la educación*, Editorial Las Novedades, Caracas, 1959.
- PRIETO F. Luis B: *Joven Empínate*, Imprenta Universitaria, Caracas, 1968.
- PRIETO F. Luis B: *La Escuela Nueva en Venezuela*, s/editorial, Caracas, 1940.
- PRIETO F. Luis B: *Las ideas no se degüellan*, Editorial Equinoccio, Caracas, 1980.
- RODRIGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*. Tomo I Obras completas. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas. 2001
- RODRÍGUEZ, Simón: *Obras Completas*. 2 Tomos. Colección Dinámica y Siembra. Universidad Simón Rodríguez, Caracas. 1975.
- ROIG Arturo. *La universidad hacia la democracia*. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. Argentina. 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una Epistemologías del Sur*. CLACSO Coediciones, México. 2011.
- Semanario de La Universidad del Zulia. *Con las pruebas en nuestras manos*. Maracaibo. Año 6 N° 310.
- SUBERO, Efraín (Comp.): *Obra poética de Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Editorial UPEL, Caracas, 2001.
- VALDÉS Gilberto. *Posneoliberalismo y movimientos antisistémico*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana. 2009.
- VEGA CANTOR, Renán. *El pensamiento Crítico en un mundo Incierto*. Caracas. 2008.
- WALSH, Catherine. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón. (Comp.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Colombia. 2007.



Publicación digital de Fundación Ediciones Clío

Maracaibo, Venezuela,
Mayo de 2024



Mediante este código podrás acceder a nuestro sitio web y visitar
nuestro catálogo de publicaciones

FUNDACIÓN EDICIONES CLÍO

De la educación popular a la decolonización de la Universidad ofrece una reflexión crítica sobre la educación desde una perspectiva decolonial, con el objetivo de contribuir al proceso transformador que vive el país. Destaca la necesidad de desvincularse de la colonialidad del conocimiento y el poder, y establecer un nuevo marco político y epistemológico que respete la diversidad cultural y la vida en el planeta Tierra. El libro aboga por una pedagogía al servicio de las personas, las comunidades y el país, y requiere una transformación integral en todos los niveles, incluyendo aspectos pedagógicos, filosóficos, políticos, éticos, epistemológicos y ontológicos. Insiste en la importancia de promover la decolonización epistémica, política y social a través de proyectos educativos que emergen de las culturas del Sur Global. El libro compila una serie de trabajos del autor que abordan temas educativos desde una perspectiva crítica, emancipadora y decolonial.

JOHAN MANUEL MÉNDEZ REYES

PhD. en Ciencias Filosóficas, PhD en Educación, PhD. en Ciencias Gerenciales. Post-Doctor en Ciencias Humanas. Post Doctor en filosofía educativa. Magister en Filosofía. Licenciado en Filosofía. Docente e investigador tiempo completo de la Universidad Politécnica Salesiana. Ha sido profesor e investigador de prestigiosas universidades en Venezuela y Ecuador. Ha ocupado importantes cargos en gerencias universitarias tales como: Vicerrector Académico de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (2015-2018), Director del Centro Estudios Filosófico de la Universidad del Zulia, Director del Museo Histórico Rafael Urdaneta, Jefe de Departamento de la Escuela de Filosofía de la Universidad del Zulia, entre otras responsabilidades. Autor de más de un centenar artículos y de más de 20 libros con editoriales nacionales e internacionales. <https://orcid.org/0000-0002-9349-223X>

LINO MORÁN BELTRÁN

PhD. en Ciencias Filosóficas. Magíster en Filosofía. Licenciado en Filosofía. Profesor titular de la Escuela de Filosofía Universidad del Zulia. Ha ocupado importantes cargos en gerencias universitarias tales como: Rector de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Director de la Escuela de Filosofía de la Universidad del Zulia, Director del IUTM. Autor de importantes artículos y libros de gran impacto nacional e internacional. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-3253-4288>

