

Eixo 8- Movimentos sociais, educação e pedagogias alternativas na América Latina - sujeitos e experiências

Políticas públicas educativas: actores, tiempos y contextos

Paulina Elena Villasmil Socorro

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SOCORRO, P.E.V. Políticas públicas educativas: actores, tiempos y contextos. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 281-307. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0017](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0017). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS: ACTORES, TIEMPOS Y CONTEXTOS



Paulina Elena Villasmil Socorro¹

Yo no quiero parecerme a los árboles, que echan raíces en un lugar, sino al viento, al agua, al sol y a todas las cosas que marchan sin cesar.

(Simón Rodríguez)

1 Introducción

Las palabras del maestro Simón Rodríguez, máximo referente de la pedagogía libertaria nuestroamericana, incorpora a la educación, a la pedagogía y al docente el carácter mutable, ese que define Walter Kohan como la errancia contenida en la frase robinsoniana “*o inventamos o erramos*”. Contrario al hecho inmutable de la división social del trabajo que permea a los sistemas escolares, para Simón Rodríguez la educación, en tanto fenómeno político y de carácter estratégico (P. Freire y L. B. Prieto Figueroa) para la construcción social está siempre en movimiento, es un viaje permanente de descubrir, comprender, comunicar y transformar, ese carácter transformable que le da sentido a la pedagogía está enlazado al cambio social.

En el contexto latinoamericano, la construcción de una historia de la educación, necesariamente debe estar articulada a la historia del cambio social como un factor determinante en la arquitectura de esa historia (BIGOTT, 2013). Pero para un análisis sobre el devenir de la educación, como hecho social y proceso que genera cambio social, se hace necesario poner la atención en la cuestión de la influencia del capitalismo financiero mundial y su impacto en las políticas públicas educativas en los países de América Latina.

¹ Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”; Movimiento Pedagógico Revolucionario, Maracaibo – Venezuela.

2 El siglo de la gran ocupación

Las últimas dos décadas del siglo XX constituyeron la profundización de las políticas neoliberales establecidas por la intervención imperial estadounidense y de la Unión Europea. El discurso que acompañaba las políticas educativas era el mismo que justificaba la prescripción de las responsabilidades del Estado en la salvaguarda de derechos sociales y la emergencia de la privatización bajo la égida de la ineficiencia estatal en la gestión de políticas de empleo, vivienda, salud, educación y servicios públicos. Esta tendencia sólo fue posible gracias al andamiaje político construido en los primeros cincuenta años del siglo que nos antecede, de configuración de repúblicas dependientes, con rupturas inacabadas del sustrato colonial y castigadas por los regímenes dictatoriales que sometieron al continente desde México y el Caribe hasta el Atlántico Sur. Posteriormente, en las últimas dos décadas del siglo XX, los gobiernos democráticos implementaron políticas reformistas subordinadas a los grandes capitales financieros que desplegaron su dominio a través de las organizaciones globales supranacionales (BM, FMI, BID, OCDE, entre otras) las cuales, dejaron la impronta de una desigual estratificación social. Y es que no puede ser de otra manera, con el mismo talante con que se acrecienta el poder del capital, lo hace la barbarie y la exclusión.

3 Usurpan la tierra, saquean sus recursos, aniquilan la cultura

El proceso socio-político latinoamericano del siglo XX tuvo sus singularidades pero también sus coincidencias, en tanto que el objetivo de la intervención norteamericana en esta área territorial era el mismo, el del aseguramiento de lo que Karl Haushofer (Alemania 1869 – 1946), denominó el “*espacio vital*”. En el caso venezolano, el modelo capitalista se va definiendo al fragor de la explotación petrolera. La actividad extractivista y rentística petrolera constituyó un proceso de implantación de una cultura de la dependencia que supuso la negación de las raíces culturales originarias a través de la colonización, no sólo económica sino lo que es más grave, ideológica. Este proyecto de conquista que fue tomando cuerpo desde los primeros enclaves desplazó al modelo productivo agropecuario, y con él, al campesinado y su fuerza como grupo social e introdujo manifestaciones culturales diferentes a las autóctonas, Rodolfo Quintero

(2011, p. 39) explica que la explotación petrolera de inicios del siglo XX generó toda una plataforma cultural a la que denominó “la cultura del petróleo”.

La cultura del petróleo deja huellas grandes y profundas; forma «hombres creole» y «hombres Shell», nacidos en territorio venezolano pero que piensan y viven como extranjeros; hombres de las compañías y para las compañías, personas antinacionales. Expresión de un mestizaje repugnante, resultado de una política de «relaciones humanas» aplicada por los colonialistas. Obra de los monopolios internacionales animadores de aquella cultura.

Este proceso de transculturación no sólo tuvo como soportes a las democracias representativas dirigidas por una clase política entreguista y genuflexa a los poderes de las transnacionales norteamericanas y europeas y una oligarquía mercantilista y parasitaria del financiamiento estatal, sino que tuvo un apoyo fundamental en sistemas educativos con sólidos cimientos conceptuales positivistas y conservadores desde el punto de vista ideológico. Las políticas educativas situadas desde este posicionamiento epistemológico – tal como lo explican las teorías de la reproducción en las que se analiza cómo funcionan los dispositivos ideológicos del Estado, cuyo punto de partida son los trabajos de L. Althusser y los que le siguieron como P. Bourdieu y J. C. Passeron y; C. Baudelot y R. Establet, por mencionar algunos – dieron viabilidad a los objetivos de una educación que, además de estar al servicio del desarrollo económico y de la nueva estructura social originada con la explotación petrolera, también causó el vaciamiento de su contenido social, político, histórico – cultural y emancipador, tanto, aquel ideado durante la construcción de la república de base rodrigueana; como, el propuesto por el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y los precursores de la Escuela Nueva en Venezuela, defensores del Estado Docente, en el marco de las luchas en contra de la dictadura para la consolidación de la democracia y la soberanía.

De la misma forma, en el resto de los países de Latinoamérica el modelo educativo impuesto desde los centros de poder es parte importante del engranaje que estructura el sistema mercantilista neoliberal. La acción expansiva de un capitalismo extractivista de materias primas en todo este vasto territorio que nuestros habitantes originarios llamaron Abya Yala, sirvió para despojarlos de recursos estratégicos (biodiversidad, reservas

acuíferas, minerales e hidrocarburos) e imprimir una huella de transculturación y marginalidad que asegurase el carácter de territorios vulnerables y dependientes.

4 Las políticas globalizantes de los organismos internacionales

Durante los años 80 y 90, se establecen, a través de diversos organismos para la integración regional, una serie de políticas de carácter globalizantes y coordinadas con los acuerdos y tratados económicos internacionales, convenidos por la CAN, el MERCOSUR, ALADI, BID, BM, FMI, OCDE, entre otras. Ovidio Charles Van Glover (2012) explica que en dichos tratados de integración, los fines de la educación están estrechamente vinculados con categorías como desarrollo, subdesarrollo, desarrollo sustentable, competitividad, propias de una semántica de la dominación, así mismo, en los discursos sobre las reformas educativas subyacen conceptos propios de un “colonialismo cultural/semántico que conforman los procesos discursivos y el régimen de verdad impuesto por la dominación” (GLOVER, 2010, p. 205). Por otro lado, las evaluaciones internacionales de calidad educativa, como las que realizan el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE – UNESCO) o el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA – OCDE), intentan producir información estadística acerca de tópicos, en clave de estándares, que deben caracterizar una educación de calidad que acompañe el desarrollo para todos los países de la región:

PISA es diseñada y puesta en marcha por la OCDE, convirtiéndose su propuesta en el paradigma de la medición y estandarización educativa a nivel global. La direccionalidad estratégica de la política educativa suele ser decidida por el centro de poder del sistema mundo derivado del acuerdo de Bretton Woods (1944) (BONILLA, 2016, p. 10).

En este contexto y con el pretexto de coadyuvar a la consecución de las demandas de calidad, países como España vendieron sus reformas educativas de base neoliberal a los países de América Latina. Las reformas curriculares adoptadas como parte de las políticas públicas educativas giraron en torno a las ideas neoclásicas defensoras del concepto de sociedad

educadora según el cual las regulaciones y orientaciones de los objetivos educacionales deben plantearlos la sociedad y no el Estado (S. CARVAJAL; P. VILLASMIL, 2014). Desde el plano pedagógico y organizacional se promueven los conceptos del constructivismo pedagógico y los proyectos pedagógicos de centro como forma de vincular a la escuela con su entorno comunitario, en un intento de búsqueda de respuestas a un modelo de escuela ya agotado. Estas reformas adoptadas por los gobiernos, más que reconocer las necesidades de transformación de una escuela vinculada a su comunidad, ocultaban su trasfondo privatizador, a través de lo que Mészáros (2009) denomina la “*legitimación constitucional democrática*” del Estado capitalista. Las reformas educativas que se sucedieron luego de la reunión de la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI de la UNESCO, en 1996, eran contradictorias con sus propios fines, esta incongruencia entre las propuestas emanadas de los acuerdos internacionales y la práctica ha sido denunciada por Luis Bonilla (2016, p. 92) cuando plantea:

El cambio educativo suele venir en presentaciones de reformas y en algunos casos de revoluciones. A veces las reformas son lo más revolucionario posible en un momento histórico dado; en otros casos las reformas sólo intentan impedir revoluciones y contradicen la propia esencia etimológica de ‘acción para volver a formar’ reproduciendo las mismas políticas y prácticas que enuncian cambiar.

Las editoriales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones y diversos entes benefactores con grandes capitales involucrados en el negocio de las reformas educativas, especialmente los relativos a las nuevas tecnologías para la comunicación e información, ponen los medios para materializar dichas reformas. Según el análisis de I. Mészáros (2008), las reformas educativas poco pueden dar respuestas a las exigencias sociales si están concebidas bajo los principios del capital por la contundente convicción de que este es incorregible.

Procurar márgenes de reforma sistémica dentro del marco del propio sistema del capital constituye una incongruencia. Por eso es necesario romper con la lógica del capital si queremos considerar la creación de una alternativa educativa significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 220).

5 La emergencia de una educación inclusiva

Como producto de un proceso de luchas de organizaciones y movimientos sociales indoafroamericanos, de obreros, campesinos, de maestros, de mujeres, religiosos (como el de la teología de la liberación) y partidos políticos de izquierda, el siglo XXI se inaugura con la emergencia de gobiernos progresistas y de izquierda en algunos países de América del Sur como Brasil, Ecuador, Argentina, Venezuela, Bolivia y el intento reciente y frustrado de Paraguay, los cuales torcieron el rumbo privatizador y mercantilista de la educación y formularon políticas en favor de una educación pública e inclusiva que permitiesen construir otro orden social.

En Venezuela desde el año 1999, con el proceso de refundación del Estado en el marco de la Revolución Bolivariana se inicia también un proceso constituyente en el que todos los docentes del país debaten diversos temas de interés nacional. La Constituyente Educativa puso en discusión temas relativos a la calidad de la educación, el analfabetismo, la repitencia y deserción escolar, la cobertura, la gratuidad, el carácter público, el Estado Docente, la laicidad, la formación de los docentes, las condiciones socioeconómicas de los maestros, los sindicatos y el ejercicio del sindicalismo en educación, entre otros que sirvieron para dar cuerpo al Proyecto Educativo Nacional (PEN).

6 Políticas Educativas de la Revolución Bolivariana

El Proyecto Educativo Bolivariano (PEB), surge bajo los principios y normas de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) aprobada en referendo popular en el año 1999, en lo concerniente a las garantías del derecho a la educación y el valor de la educación pública. Este nuevo modelo plantea la gratuidad desde la educación inicial (0 años) hasta el nivel universitario y se reconocen los derechos educativos de sectores excluidos de los procesos de escolarización. La educación se asume como un derecho humano y deber social, de carácter público y gratuito, teniendo como principio ético y político la pertinencia y la equidad. En el PEB se expresa:

En este sentido, se concibe la educación desde la articulación de dos grandes mecanismos de innovación transformadora: los

proyectos bandera y las misiones, cuyo desarrollo permite apreciar los logros que van dando paso al proceso de construcción de la nueva estructura del sistema educativo (MED, 2004, p. 11).

Uno de los principales principios que constituyen este proyecto es alterar la directriz neoliberal de las últimas décadas y recuperar la perspectiva del Estado Docente, tal como se expresa en la CRBV (1999) en el artículo siguiente:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento de conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y una visión latinoamericana y universal. El Estado con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley (Art. 102).

La propuesta de un modelo educativo diferente pretende la transformación de la escuela y del docente como proceso básico para la construcción de una nueva ciudadanía. En este proceso de definiciones participan los movimientos sociales surgidos desde las luchas magisteriales, estudiantiles, campesinas, obreras, indígenas, afrovenezolanas y de los movimientos de la teología de la liberación que datan del siglo XX y otros más recientes que nacen en el contexto de la Revolución Bolivariana, todos ellos con un compromiso claro con el modelo de educación emancipadora.

7 Las Misiones Educativas: una política de educación para todos y todas

Las misiones educativas representan una de las políticas de mayor impacto social por la ruptura que ha supuesto con el modelo de educación

tradicional. Ellas se estructuran en tres tipos para atender diversas problemáticas derivadas de las dinámicas excluyentes del pasado:

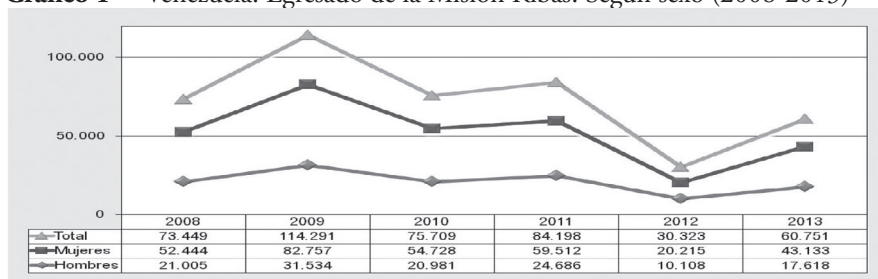
Misión Robinson, cuya finalidad es erradicar el analfabetismo y brindar la posibilidad de culminar la educación primaria.

Misión Ribas, dirigida a aquella parte de la población que no pudo culminar sus estudios de educación secundaria.

Misión Sucre, cuya finalidad es la de brindar la posibilidad de profesionalización universitaria.

En todas las misiones educativas el componente del trabajo productivo para el desarrollo endógeno está presente con la finalidad de impulsar una nueva cultura productiva que aprecie los saberes autóctonos y ancestrales, que introduzcan valores de solidaridad y cooperación y potencie la organización comunitaria para la participación en la vida pública y la defensa de la soberanía en todas sus expresiones. El mayor logro alcanzado con la política de misiones educativas ha sido erradicar el analfabetismo y devolver la dignidad a millones de venezolanos excluidos del sistema educativo durante los anteriores cuarenta años de democracia representativa. Para el año 2005, la UNESCO declara a Venezuela territorio libre de analfabetismo. Hasta mayo del 2014, 2.683.126 personas han sido beneficiarios de la Misión Robinson.

Gráfico 1 – Venezuela. Egresado de la Misión Ribas. Según sexo (2008-2013)



Fuente: Memoria y Cuenta 2012-2013, Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE).
Proyecciones de Población según Censo 2011, Instituto Nacional de Estadística (INE).
Realizado por: Coordinación de Estadísticas de Educación, Gerencia de Estadísticas Sociales (INE).

Otro de los logros importantes se muestra en las conquistas de los derechos de las mujeres a una educación sin discriminación de género. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas, en el caso de los egresados de la Misión Ribas, con la que se alcanza la educación secundaria, son las mujeres quienes concentran la mayor cantidad de egresados.

8 El trabajo docente

Rolando Pinto Contreras (2014) al justificar la necesidad de hablar de una pedagogía crítica en América Latina explica que la praxis educativa tiene un tiempo y un espacio que la define, el docente que la hace posible también tiene un posicionamiento epistémico que se manifiesta en la forma de concebir y producir el conocimiento, tal situación le lleva a la toma de decisiones sobre qué enseñar, cómo enseñar y con qué finalidad. De allí que el momento presente que caracteriza la región latinoamericana demande una acción históricamente comprometida y políticamente decidida de los docentes, a la vez que pone nuevamente en el debate social y académico la cuestión del paradigma pedagógico y las relaciones de poder.

Las desgastadas fórmulas del taylorismo – conductismo que acompañaron los diseños curriculares ya no pueden dar respuestas a los complejos problemas sociales. La función pedagógica orientada al desarrollo de competencias para el trabajo es objeto de discusión por su insuficiencia para la formación de un sujeto que entienda y asuma el trabajo como instrumento para el “*sumak kawsay*”, vocablo quichua que traducido al castellano significa el «buen vivir». Tal concepto trasciende el de *estado de bienestar* y constituye una filosofía de vida que no solo supera la idea de felicidad unida a la acumulación de bienes de capital, sino que impone un nuevo modelo civilizatorio que recupera las prácticas de vida ancestrales de los pueblos indígenas constituyéndose en el quiebre de lo que S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (2007) han denominado la “*colonialidad del poder*”.²

Según Carlos Lanz (2009), el apoyo que brindó la ciencia conductista al taylorismo y al fordismo, generaron una serie de problemas en los contextos escolares, como el fracaso escolar, que constituyeron verdaderas trampas del sistema educativo con su consecuente secuela de exclusión de las poblaciones estudiantiles más vulnerables desde el punto de vista económico y sociocultural. En este sentido el autor plantea:

² Vale la pena revisar el artículo que escribe Magdalena León en el que conceptualiza ampliamente el paradigma del buen vivir, como ejemplo se cita el siguiente texto: “El paradigma del ‘buen vivir’ resulta convergente y se nutre de análisis y propuestas avanzadas ya desde hace décadas por la economía feminista y la ecologista, que han cuestionado las nociones de economía y riqueza en sus formas predominantes clásica y neoclásica, y que postulan la sostenibilidad ambiental y humana como centrales e indisolubles” (LEÓN; T. MAGDALENA, 2010, p. 105).

[...] Encontramos que se postula un enfoque psicologista e individualista, el cual ubica las raíces de los problemas educativos en la persona, separada de su contexto sociocultural. De esta manera, el fracaso escolar no puede buscarse en la estructura social, en el Estado, en la escuela, etc., sino que tiene que ver – según este criterio – con la conducta positiva, la motivación al logro, ser proactivo, desarrollando la competitividad como valor (LANZ, 2009, p. 105).

Lanz (2009) explica que en el sistema educativo venezolano pueden constatarse la existencia de tres corrientes bajo las que se diseñaron los currículos y la acción educativa. Ellos son la corriente técnico – instrumental de base positivista, el paradigma interpretativo proveniente de la fenomenología y la corriente transformadora sustentada en la teoría crítica. Estos paradigmas han gravitado de manera simultánea, tanto en las propuestas elaboradas por la administración de la educación, como en la formación universitaria y en la praxis docente, lo cual ha generado verdaderas mezclas incongruentes con sus efectos en el débil anclaje social de la acción educativa, una evidencia de ello es la poca pertinencia de los proyectos educativos tanto institucionales (Proyectos Educativos Integrales Comunitarios – PEIC) como de los proyectos de aprendizaje en el aula.

El momento actual exige la rectificación de estos errores, no sólo de método o aplicación sino conceptuales, errores que tienen que ver con debilidades conceptuales sobre el trasfondo filosófico, político y pedagógico que encierran los paradigmas y los derroteros por donde debe transitar la educación en la realidad actual venezolana y de América Latina.

Tanto el enfoque técnico – instrumental, centrado en la acción de un especialista que elabora objetivos educacionales inamovibles, sujetos a la norma de lo administrativo, que desarrolla la estéril práctica de la tramitación burocrática; como el enfoque interpretativo que a pesar de que intenta fundamentar la acción didáctica en la comprensión del significado de las acciones de los individuos en su contexto social, dejan de lado el análisis de las relaciones de dominación presentes en la escuela y su impacto en las relaciones sociales escolares. Problemáticas de gran calado como la violencia que se presenta en las instituciones educativas no han podido ser explicadas y atendidas en su toda su complejidad bajo estos paradigmas, al contrario, la superficialidad de las interpretaciones sobre el tema de la violencia escolar ha velado temas de fondo relativos a las relaciones de poder intervinientes en la violencia presente en las escuelas.

Como corolario, se plantea la corriente crítico – emancipadora que rescata el papel del docente como constructor de conocimiento, en oposición a las tendencias que limitan la acción docente a la función de facilitador u orientador, eufemismos con los que se ha pretendido sepultar la importancia de su acción en la transformación social.

Mucho se ha reflexionado sobre la responsabilidad social del trabajo docente para la formación del sujeto – epistémico social en el contexto de América Latina. Hacia lo que apunta el debate es a la formación de un docente que sea capaz de entender la acción pedagógica con una dimensión investigativa y vinculada, dicha acción, a la vida en el entorno más próximo del que hacer comunitario pero también en relación con el contexto nacional y global. Tal binomio investigación – acción, sirva para la comprensión de qué mundo se quiere construir y qué sujetos sociales lo deban preservar. Atilio Borón (2012), al explicar las relaciones de Estados Unidos con los países de América Latina plantea que el capitalismo y su fase superior, el imperialismo, siguen mostrando sus efectos más brutales en su intento por continuar editando su proyecto civilizatorio:

América Latina es una región depositaria de inmensos recursos naturales. Agua, petróleo, gas, minerales estratégicos, biodiversidad, agricultura y ganadería se encuentran altamente representados en nuestra región, frontera entre el Tercer Mundo y la mayor economía del planeta, Estados Unidos, cuya voracidad consumista, convierte a nuestra región en un poderoso imán que suscita el insaciable apetito del imperio (BORÓN, 2012, p. 113).

Pretender direccionar la educación por la ruta propuesta por el proyecto civilizatorio capitalista, de la escuela desvinculada del contexto comunitario, de la tarea y el examen, del libro y el pizarrón – hoy la laptop y el videoprojector –, de asignaturas atomizadas, una escuela sin sentido para los alumnos, porque los niega y los moldea a la medida justa en que los haga casi invisibles, sería insistir torpemente en salvar un modelo que ya no tiene lugar ni tiempo en la realidad actual. La pedagogía crítica – emancipadora pone al descubierto tal modelo, al plantear la movilización y agitación de los docentes, su protagonismo en la participación en la vida pública y su capacidad organizativa como motor de transformación social.

En Venezuela, la corriente de la educación crítica emancipadora asumida por colectivos de educadores y organizaciones sociales, aunque

puede considerarse aún como una propuesta insipiente, tiene experiencias significativas que han tenido su resonancia en políticas educativas, en la construcción curricular y en prácticas pedagógicas, concibiendo en trabajo docente bajo concepciones opuestas a las de corte tradicional. Estas organizaciones se han congregado en lo que hoy se conoce como el Movimiento Pedagógico Revolucionario.

9 El Movimiento Pedagógico Revolucionario

En Venezuela, las conquistas por una educación inclusiva tienen el sello de la participación social. El Movimiento Pedagógico Revolucionario (en adelante MPR) tiene su origen en importantes y complejos procesos de construcción educativa, entre ellos pueden mencionarse:

- a) Los debates para la comprensión de la realidad educativa venezolana y latinoamericana imperantes hasta la entrada del siglo XXI.
- b) Las propuestas de experiencias escolares y de educación popular bajo paradigmas pedagógicos críticos y emancipadores (Simón Rodríguez, Paulo Freire, la corriente marxista, Gramsci, Fals Borda, entre otros).
- c) Los procesos de definición, en el contexto de surgimiento y desarrollo de la Revolución Bolivariana, de una educación emancipadora que supere la división social del trabajo, obture la separación de teoría y práctica y promueva la acción social transformadora.

Este movimiento está integrado por educadores, colectivos organizados y sujetos sociales, de toda la geografía nacional, con pluralidad de corrientes de pensamiento pero cuyo tronco común es la ruptura de los dispositivos colonizadores subyacentes en la escuela y en la acción educativa, además de dar impulso a la construcción de la democracia participativa y protagónica (Gutiérrez Sojo, Mirna, 2016).

El MPR ha tenido un gran impacto en la formulación de políticas educativas, en la transformación del sistema doctrinario y la transformación curricular bajo una acción contestataria y contra hegemónica fundamentada en la *politización de la pedagogía y la pedagogización de la política*. La propuesta político – pedagógica del MPR busca en esencia que las escuelas se conviertan en espacios del quehacer comunitario, una

escuela que genere conocimiento liberador que permita potenciar la producción para el desarrollo endógeno local.

Uno de los mayores alientos en la transformación de las políticas educativas aportados por el MPR y que a su vez le dan definición y fundamento es el *Encuentro de Río Chico*. Este encuentro que se realiza en el año 2009, en la ciudad de Río Chico del estado Miranda, congrega a colectivos y sujetos sociales de todo el país para la formulación de propuestas que den paso a la aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación, dichas propuestas se recogen en un documento denominado *Declaración de Río Chico*. Entre las propuestas más trascendentes de esta declaración se mencionan:

d) La recuperación del Estado Docente, caracterizado por

el tipo de democracia que reivindica, por la naturaleza de la participación que promueve (tal es el caso de los postulados del Art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), donde se integran las tareas de formulación, planificación, ejecución y evaluación de políticas públicas), es decir, estamos en un período de transición donde se están creando las bases del ESTADO COMUNAL Y DE CONSEJOS con formas de democracia directa o democracia real: consejos de trabajadores, comunales, de mujeres y hombres, de los y las estudiantes, campesinos y campesinas, etc. En el contexto de la comuna, como nueva geometría del poder, la escuela se constituye en un espacio de construcción del poder popular, democratizando el saber, desarrollando la soberanía cognitiva de los ciudadanos y ciudadanas en el caserío, urbanización o barrio (p. 2).

e) Su incidencia en la gestación de una nueva cultura y organización escolar que diera paso a la constitución de los Consejos Educativos impulsó que en la Ley Orgánica de Educación aprobada, en 2009, se planteara un tipo de gestión educativa fundamentada en el principio de corresponsabilidad social. La propuesta consejista llega a materializarse en la formulación de la resolución ministerial 058, aprobada en 2012, la cual plantea como estructura de gobierno escolar al Consejo Educativo integrado por estudiantes, docentes, trabajadores obreros y administrativos, equipos directivos, consejos comunales y otras organizaciones comunitarias, además de sujetos sociales.

- f) La construcción curricular, entendida como un proceso en permanente desarrollo y con anclaje social debe contemplar la educación para el trabajo pero sin reproducir las condiciones del trabajo bajo concepciones capitalistas. De lo que se trata es de dar una batalla en el marco de la transformación curricular contra la enajenación del trabajo. Ello involucra: “superar la separación del trabajo manual del intelectual, combatir la contradicción entre la teoría y la práctica, lo que en términos curriculares significam enfrentar la fragmentación y atomización del saber expresadas en las disciplinas [...]” (p. 4).
- g) Un enfoque educativo que postula la *investigación – acción* como aspecto fundamental en la formación de los docentes. Se reivindica al *maestro – pueblo*, como aporte significativo en la construcción de una pedagogía alternativa. Así mismo se propone validar los saberes populares y legitimar los espacios educativos no convencionales.
- h) La acción educativa debe ser una acción situada con pertinencia socio- histórica, ello supone el alcance de la soberanía productiva y tecnológica. De allí que se promueva, desde la *escuela – comunidad* la valoración de los saberes ancestrales, tradicionales, artesanales y las tecnologías intermedias y de punta para la producción que garantice una alimentación *sana, segura, sabrosa y soberana* (p. 5).
- i) Una nueva racionalidad comunicativa a través del fortalecimiento del sistema de comunicación pública, de emisoras y televisoras comunitarias y la constitución de redes de comunicadores populares para el combate de las distorsiones comunicativas y manipulaciones propagandísticas (Ídem).
- j) Se propone la educación laica de manera que garantice la libertad de culto y apoya el macro – ecumenismo.

Con la convicción de la necesaria integración y unidad de los pueblos latinoamericanos en sus luchas por un modelo pedagógico emancipador, el

MPR ha impulsado la Expedición Pedagógica. Este evento reúne a docentes con una militancia comprometida con la pedagogía de la emancipación de Venezuela, Colombia, México, Argentina y Uruguay. La expedición pedagógica representa un espacio en el que los maestros, educadores populares y organizaciones de diferente idiosincrasia, debaten y comparten experiencias que suponen auténticas manifestaciones de resistencia (en términos de Giroux) frente a las prácticas reproductoras de la escuela de tradición conservadora.

Los procesos de transformación de la educación, no pueden pasar de meras reformas si no forman parte integrante de otro proceso de rupturas con el viejo orden económico y sociocultural que involucre al Estado, a la sociedad y al territorio. En este sentido, cobra mayor significación la concepción de la escuela como centro del quehacer comunitario y por ende, otro modelo pedagógico con el que se piense la formación para el trabajo productivo liberador y la participación de las personas en los asuntos públicos, todo ello supone un rico aporte de la escuela en la formación para el desarrollo productivo endógeno local.

Esta trilogía Estado – Sociedad – Territorio, requiere de la inserción de la escuela en el desarrollo productivo local, ahora bien, este encadenamiento será posible por la creación de un sistema de economía comunal a través de la organización de empresas de producción social y de núcleos de desarrollo endógeno a los que la escuela debiera necesariamente vincularse, a través de la educación en y para el trabajo productivo.

10 Tensiones y contradicciones de la educación venezolana

Pero la política educativa materializada en la Educación Bolivariana se ha topado con fuertes resistencias de orden político – ideológico. En Venezuela han coexistido dos formas de concebir la educación desde la ascensión al poder de la Revolución Bolivariana. Las tensiones creadas por las fuerzas políticas antagónicas y en franca oposición que perviven a pesar de que la corriente transformadora bolivariana haya prevalecido en el gobierno durante los últimos 16 años han ralentizado su evolución. El proyecto educativo se ha topado, desde sus inicios, con fuertes resistencias de fuerzas políticas, sindicales, académicas, religiosas, con posicionamientos ideológicos neoliberales que luchan por mantener su ya deslustrada hegemonía. Estas tensiones políticas en el sector educativo no son ajenas

al resto de los conflictos políticos que se han generado en el país desde la propuesta de gobierno de Hugo Chávez³. Por otro lado, la burocracia legalista ha producido un retardo en la elaboración del diseño curricular, de leyes y reglamentos que permitan realizar transformaciones en la formación inicial y permanente del profesorado y en la forma de estructuración de la Educación Secundaria. Ejemplo de ello es el caso de la dilación que produjo, para el avance de la nueva propuesta educativa la elaboración de una ley orgánica de educación. Desde 1999 que se elabora el PEN, no es sino hasta el año 2009 que la Asamblea Nacional deroga la vieja ley de 1980 y promulga una nueva.

Algo similar ocurre con las transformaciones curriculares, es cierto que desde el año 2000 se inicia una transformación de la Educación Básica cuyo objetivo principal es hacer frente a la exclusión, garantizando la gratuidad de la educación y proporcionando una serie de programas de atención integral a la infancia y a la familia para hacer posible el acceso real al derecho a la educación. No obstante, el diseño curricular para el nivel de Educación Inicial no se aprueba sino hasta el año 2005. En el caso de la Educación Primaria, se formula un diseño curricular pero nunca fue aprobado, de manera que prevalece el diseño curricular de 1996. En el caso de la Educación Secundaria, la reforma de 1996 nunca elaboró los programas para este nivel, según datos aportados por el estudio documental de Y. Ramírez (2010), los programas de Educación Media fueron revisados en el año 1991, pero su plataforma data del año 1973. Es durante el desarrollo

³ A partir de las primeras acciones de gobierno del presidente Hugo R. Chávez Frías, que mostraron una clara ruptura con los grupos económicos representantes del poder hegemónico durante todo el siglo XX, se evidenció una fuerte división opositora a la propuesta de gobierno chavista. Las primeras reacciones se muestran con la aprobación de la polémica Ley de Tierras, que pretendía eliminar los latifundios, estimular la producción agrícola y pecuaria de sectores campesinos sin tierras, otra de las leyes que generan una fuerte reacción son las leyes habilitantes solicitadas por el presidente para intervenir de manera radical en la reversión de los grandes problemas con los que se inició el siglo XXI: alta desnutrición, pobreza y pobreza crítica, desempleo, deserción escolar, mendicidad, niños, niñas y adolescentes en situación de calle, analfabetismo, mortalidad infantil, entre otros. El nivel de polarización alcanzó su mayor encono en el año 2002 con el golpe de Estado propiciado por un sector de los militares, aliados con la burguesía comercial y petrolera. El otro evento se suscitó en el año 2003 con el mayor sabotaje a la industria petrolera que se haya podido registrar en la historia venezolana.

del año 2016 que se ha concretado una propuesta curricular que, aunque está aún por salir al debate público, ya tiene fuertes detractores en los grupos de oposición al gobierno bolivariano.

La propuesta de gobierno del presidente Hugo R. Chávez Frías, vertida en la *Revolución Bolivariana*, va a caracterizarse por el zigzagueante movimiento entre la confluencia de fuerzas hegemónicas nacionales e internacionales, las cuales han generado una enérgica tensión política manifiesta en una férrea oposición de los antiguos sectores de la extinta burguesía petrolera y la cámara de empresarios privados (Fedecámaras), frente al vigoroso apoyo popular que se mantuvo durante sus 14 años de gestión. En cifras puede constatarse este respaldo popular que alcanza el 71%, en el año 2007, y se mantiene siete años después, en el ocaso de su vida, en el 68%.

En la apertura de su nuevo mandato presidencial en el año 2012, Hugo R. Chávez Frías presenta en el primer Consejo de Ministros una serie acciones que se derivan del nuevo plan de la nación *Plan de la Patria*, las cuales suponen un nuevo ciclo dirigido a profundizar las transformaciones que necesita el país bajo el lema de «*eficiencia o nada*». Con ello pretende corregir los reveses de la gestión y lanzar una serie de decisiones que bautiza con el nombre de «*golpe de timón*»⁴. El nuevo plan de la nación contiene 5 objetivos históricos que persiguen la consolidación del *Socialismo del Siglo XXI*, fortalecer la independencia y garantizar la irreversibilidad de la soberanía nacional, preservar la soberanía de los recursos naturales y en especial los recursos petroleros, lograr la soberanía alimentaria desencadenando el potencial agro – productivo y la consolidación del poder defensivo nacional a través de la unión cívico militar. (Plan de la Patria, 2012). Este plan de gobierno se propone en sus objetivos estratégicos generales la construcción de una sociedad igualitaria y justa, para ello se formulan los objetivos estratégicos que tienen alcances

⁴ Con este término el entonces mandatario nacional Hugo R. Chávez Frías bautiza el giro que debía suponer la nueva acción de gobierno, de manera que se impulsaran las políticas de transformación expuestas en el plan de gobierno con el que conquistó la mayoría electoral en las elecciones de 2012. La primera de las acciones urgentes debía estar orientada a la eficiencia en la gestión pública, la segunda hacia la profundización del poder comunal, a través de la organización de las comunas y la tercera hacia el combate de la corrupción en todos los órdenes y ámbitos de la administración de lo público.

en diversos ámbitos de la vida social, en el caso de la educación se propone: “Continuar garantizando el derecho a la educación con calidad y pertinencia, a través del mejoramiento de las condiciones de ingreso, prosecución y egreso del sistema educativo” (Ibídem, p. 58).

Este gran objetivo en el área educativa se desglosa en otros específicos enfocados a:

- Desarrollar el Currículo Nacional Bolivariano.
- La extensión de la cobertura de la matrícula escolar por nivel de educación. En este sentido, se realiza un balance de la cobertura desde el año 1999 hasta el 2012 y la proyección hasta el año 2019. Se busca que para el 2019 se eleve la cobertura en educación maternal del 13% hasta el 40%; elevar al 100% de la cobertura la educación preescolar; al 100% la educación primaria; de igual forma se espera que el 100% de la población alcance un nivel promedio de instrucción no menor a la media general o media técnica
- Ampliación de la infraestructura y dotación escolar y deportiva.
- Continuar incorporando a las TIC en el proceso educativo.
- Profundizar la acción educativa comunicacional y de protección al ambiente.
- Desarrollar la educación intercultural bilingüe, promoviendo el rescate y preservación de las lenguas indígenas.
- Desarrollar programas y proyectos de formación – investigación que den respuesta a las necesidades y potencialidades productivas para el proyecto nacional
- Desarrollar programas en educación en los que se incorporen contenidos enfocados a los conocimientos ancestrales y populares.

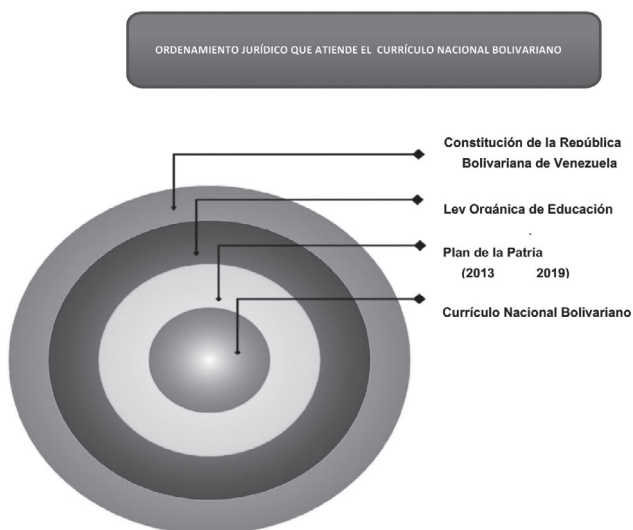
11 La propuesta de desarrollo curricular

A partir del año 2012 se propone el nuevo diseño curricular fundamentado desde el punto de vista legal en el plan de la nación Plan de la Patria (2012 – 2019) el cual adquiere el rango de ley a partir del año 2013, en la CRBV (1999), en la Ley Orgánica de Educación (2009) y en la Ley Orgánica para la Protección de Niños Niñas y Adolescentes (2007).

Las líneas generales estratégicas del diseño curricular están orientadas al desarrollo de un nuevo modelo pedagógico que desplace la concepción neoliberal de los anteriores y se constituya en el impulso necesario para las transformaciones en el orden social, económico, político y cultural de la nueva república igualitaria, de justicia libre y soberana.

Se propone la correspondencia entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento disciplinar y su manifestación en los fenómenos naturales,

Gráfico 2 – Bases Doctrinarias Del Cnb



Fuente: Ministerio Del Poder Popular Para La Educación, 2011.

sociales y en los objetos y realidades que nos rodean, así como también reducir la brecha que separa el trabajo intelectual del trabajo manual, nociones que son propias de un modelo educativo capitalista que favorece la división social del trabajo. Esta concepción requiere de una transformación en la idea fragmentada y atomizada de las disciplinas, en el distanciamiento del docente y el alumno y de la escuela y la comunidad. En cambio, se favorece la concepción interdisciplinar y transdisciplinar que permite la contextualización del conocimiento y la ruptura con la organización piramidal de la escuela. Así mismo se postula el modelo didáctico centrado en los procesos que tienen que ver con la creatividad, investigación y la innovación, además de comprender la formación como parte de un continuo humano.

La educación en y para el trabajo se plantea desde la perspectiva del diálogo de saberes con la finalidad de recuperar los saberes ancestrales, tradicionales, artesanales para combatir el neocolonialismo y la dependencia cognitiva, tecnológica y científica. La acción educativa emancipadora privilegia la educación intercultural cuya finalidad es la de preservar la dignidad y el respeto por las culturas que componen la idiosincrasia venezolana.

12 Consulta Nacional por la Calidad Educativa

Durante el año 2014 como parte de la política educativa se realizó la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, la cual significó un mecanismo para evaluar los avances alcanzados y ubicar los escollos pendientes por resolver a través de la implementación de políticas públicas. Se consultaron 20.748 instituciones educativas, tanto públicas como privadas y se discutieron 11 ejes temáticos a través de diversas técnicas de recopilación de información. Así mismo se consultaron diversos sectores de la población tales como docentes, estudiantes, familias, consejos educativos, organizaciones comunitarias, cultores populares, deportistas, organizaciones ambientalistas, campesinos, obreros, grupos confesionales religiosos, movimientos de diversidad sexual, colectivos de mujeres, de jóvenes, instituciones de Estado, pescadores, pueblos indígenas, afro-venezolanos, entre otros, en un intento por abarcar toda la diversidad de la sociedad venezolana.

Dentro de los resultados de la Consulta se pueden destacar aquellos relacionados con la inclusión:

De las 8.194.091 personas que integran la matrícula de Educación Básica, la mayoría es responsable directa del sector oficial: 81,39% en Inicial, 82,05% en primaria, 78,6 en media [...] Los estudios realizados en el marco de la Consulta apuntan que parte de los resultados de estas políticas de inclusión educativa se observan en la reducción sostenida del abandono escolar (MPPE, 2014).

El abandono escolar en el nivel de Educación Media, para el año 2001- 2002 era de 17,17% y para el año 2011-2012 descendió al 7,82%. Este mismo dato se recoge en el nivel de Educación Primaria; para el año 2001-2002 el abandono escolar era de 3,79% mientras que para el año 2011-2012 desciende al 0,15%.

La repitencia escolar, para el año 2001-2002 en el nivel de Educación Media es de 9,26%, mientras que para el año 2011-2012 baja al 4,11%. En el nivel de Educación Primaria, la repitencia escolar para el año 2001-2002 es de 7,65% y para el año 2011-2012 desciende al 3,26%.

Este estudio reveló que aún hay niños que están fuera del sistema escolar:

Tabela 1 – Estudiantes fuera del sistema escolar. Año 2012-2013

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES FUERA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA		
POR GRUPOS DE EDAD.		
AÑO ESCOLAR 2012-2013		
Grupos Etarios	Dentro del Subsistema	Fuera del Subsistema
De 3 a 5 años	1.276.067	318.472
De 6 a 11 años	3.129.173	91.855
De 12 a 16 años	2.068.530	365.324

Fuente: Elaboración propia con datos emanados de la Consulta por la Calidad Educativa (2014).

Los temas discutidos en la consulta mostraron resultados interesantes en áreas que se constituyen como aspectos nucleares de la calidad educativa, tales como el necesario cambio del paradigma tradicional de la formación inicial y permanente de los docentes, en este sentido se constató que del total de las instituciones formadoras en la carrera de Educación, el 54,54% son universidades y el 45,46% son institutos y colegios universitarios. En este dato se observa que de las 66 instituciones que ofrecen la carrera de Educación, 36 de ellas son privadas y 30 son públicas. Al consultar a dichas instituciones sobre la calidad de la formación de los docentes se constató:

Especialmente docentes y universidades reconocen debilidades en la formación inicial de docentes que se expresan en el insuficiente manejo de los contenidos, en métodos de enseñanza poco innovadores, sin uso de recursos didácticos que estimulen al proceso de aprendizaje como un momento creativo y divertido. La formación inicial da poca importancia a las pedagogías del amor y el ejemplo (Ibídem).

Las debilidades en la formación de los docentes fue un dato recurrente en la consulta realizada en las diferentes subregiones del país, tanto en las

instituciones que prestan el servicio de educación universitaria de manera pública como de prestación privada. Así mismo se criticó la desarticulación existente entre el currículo de formación docente y la oferta de menciones con las necesidades y dinámicas de desarrollo del sistema educativo.

Los estudios revelaron la inexistencia de articulación entre los programas de formación inicial en docencia y el perfil de los estudiantes del subsistema de educación básica y las disposiciones de la LOE. Por lo que se recomienda se vinculen de manera permanente (Ibídem).

El recorrido mostrado hasta hora revela el esfuerzo por un posicionamiento del Estado Docente responsable de dictaminar las políticas públicas que garanticen la inclusión y la calidad educativa de todos los sectores sociales. A su vez, se revelan las dificultades en el avance hacia las transformaciones para superar las prácticas hegemónicas neoliberales, instauradas en el modelo educativo y apoyadas, por el sistema económico y la industria comunicacional y cultural capitalista.

13 La situación actual. Circunstancias y contingencias

En los actuales momentos, en los que las democracias legítimamente constituidas, están en franca amenaza por la avanzada, en su expresión más fascista, de las oligarquías asesoradas y financiadas por el departamento de Estado de EEUU, en una empresa perversa de recuperación del poder, la unidad e integración de América Latina cobra una importancia transcendental. En este contexto decisivo, se hace apremiante la acción educativa asumida como militancia, con un posicionamiento político e ideológico en favor del derecho de los pueblos nuestroamericanos a la autodeterminación y a la soberanía.

Los años adversos de configuración de sistemas educativos excluyentes, sin orientación hacia el desarrollo de conocimientos para alcanzar la soberanía productiva en los sectores alimentario, farmacológico, industrial, cultural, han servido de caldo de cultivo para que las fuerzas imperiales, utilizando como instrumento al mercado, ponga en vilo los logros alcanzados por los pueblos en los tres primeros lustros del siglo XXI.

En el caso venezolano, la cultura rentista del petróleo ha sido el talón de Aquiles de la Revolución Bolivariana. Desde el año 2000, en Venezuela,

se han ensayado innumerables intentos de sabotajes y atentados a la democracia participativa y protagónica impulsada por la Revolución Bolivariana, dos de ellos consumados, uno el 11 de abril del año 2002 con el golpe de Estado al entonces presidente Chávez y el sabotaje petrolero en el año 2003; pero ambos revertidos por la acción organizada del pueblo. Durante los años siguientes se han editado un sinnúmero de golpes suaves en el marco de lo que desde el documento de William Link se ha denominado «la guerra de cuarta generación (4GW)» en la que el campo de batalla se encubre en la cotidianidad de la vida social.

El agotamiento del modelo rentístico petrolero, aunado al débil desarrollo del sector productivo de rubros agroalimentarios, del sector salud, tecnológico – industrial, han servido de estribo al fuerte bloqueo económico impuesto por las transnacionales farmacéuticas, de alimentos, de insumos industriales. A esta situación se suman dos fuertes sequías, la de 2010 y la de 2015-2016 que han provocado la erosión de los suelos cultivables. En esta empresa guerrerrista para aniquilar la Revolución han colaborado las campañas mediáticas de medios privados internacionales y nacionales, además de organismos internacionales como la OEA y MERCOSUR cuya colaboración no puede tildarse sino de vergonzosa por el tipo de acciones desplegadas que superan los límites de la legalidad internacional.

Los avances por la integración real de los países de América Latina, en un intento de construir un mundo multipolar, materializados en el ALBA – TC, la UNASUR, la CELAC, el CARICOM, lograron detener la avanzada neoliberal, como el acuerdo del ALCA y promover acuerdos comerciales estratégicos bajo principios de cooperación solidaria y respeto por la autodeterminación de los pueblos. Pero era de esperarse la reacción de los grandes lobbies de poder, la estrategia de *vuelta al pasado* que se ha desplegado en América del Sur con la finalidad de jalonar el retroceso de gobiernos progresistas y de izquierda cerniendo su amenaza cada vez más violenta. El sociólogo Carlos Lanz ha denunciado en múltiples ocasiones la implementación de la estrategia “Rollback”

que posee como vértice la *descomposición o degradación de las fuerzas revolucionarias*, a través de una serie de políticas económico-sociales, ético-culturales, asumidas metodológicamente como ‘campañas’ y ‘operaciones encubiertas’ (C. LANZ, 2016, p. 23. <<https://www.aporrea.org/actualidad/a239518.html>>).

En Venezuela, la guerra de cuarta generación se ha caracterizado por el ataque a la economía a través del desabastecimiento programado, el contrabando, la especulación de precios, la inflación inducida, el ataque a la moneda (dolarización), las operaciones psicológicas que buscan quebrar la emocionalidad, despojando a la población de aquellos elementos materiales y simbólicos con los que construye su cotidianidad. En esta conjura, la participación de los medios de comunicación e información privados nacionales e internacionales han tenido un protagonismo de primer orden. Las últimas amenazas provenientes de la operación Venezuela Freedom – 2 formulada por el Comando Sur de los EEUU tienen su marco de encuadre en la “*crisis humanitaria*”, excusa con la que el imperio amenaza permanentemente con una intervención.

En estas circunstancias, la contingencia debe orientarse a pensar en el urgente impulso de una nueva sociedad, un nuevo orden, un nuevo sujeto. José Martí planteaba que: “[...] tendría que declararse por segunda vez la independencia de la América Latina, esta vez para salvarla de los Estados Unidos”. De allí que las políticas educativas y la acción de los docentes, si no son para vencer definitivamente la influencia de la pedagogía bancaria como la denominó Paulo Freire en la construcción de ciudadanos pasivos y promover la pedagogía crítica, para la emancipación, seguirán generando escuelas sin sentido y sujetos sin compromiso histórico con su tierra y su cultura.

El tipo de democracia construido en el nuevo siglo en los países de América Latina ha dado un giro hacia el robustecimiento del Estado y la institucionalidad, las balanzas de poder se inclinan cada vez más hacia la participación popular y hacia la visibilidad de los excluidos, en el caso de Venezuela, el modelo democrático es participativo y protagónico, lo cual abre un compás necesario a la articulación de las organizaciones populares y movimientos sociales con las políticas públicas. En este sentido, la historia reciente ha ido develando cómo este modelo democrático es incompatible con el modelo económico que desarrollan las transnacionales y con los acuerdos comerciales neoliberales. De allí que las políticas educativas en nuestro continente deban orientarse a fortalecer el desarrollo sustentable, ese que promueve el desarrollo desde adentro y que considera la dimensión ambiental y sociocultural como componentes indispensables para la preservación de la vida.

La educación, en términos bolivarianos debe ser un instrumento de emancipación y la escuela, el campo de resistencia (Giroux) y de lucha para alcanzarla. Entendiendo, además la escuela como aquella que trasciende los límites físicos de las aulas de clase, los pasillos y las verjas,

convirtiéndose en espacios del quehacer comunitario al tiempo que la comunidad se convierta en espacios del quehacer educativo. Para que este fin se materialice es necesario que se fortalezcan los mecanismos participativos en la vida pública de los educadores en una sinergia perfecta con las organizaciones comunitarias.

Walter Benjamín comparó al capitalismo con un tren que viaja inexorable hacia el abismo y a la revolución socialista como el freno. Hoy más que nunca se corrobora el abismo hacia donde conduce la influencia imperial norteamericana sobre los pueblos, no hay un ejemplo en el mundo de pueblo próspero y en paz por el que haya pasado la intervención estadounidense. En América Latina, la educación debe formar parte de la reconducción de ese tren y echar a andar un nuevo trayecto histórico hacia la construcción de un nuevo sujeto para un nuevo orden social.

Uno de los más urgentes retos en Nuestramérica, lo fue hace dos siglos, lo es ahora, es consolidar los mecanismos de integración para materializar la construcción de un bloque cultural e histórico capaz de frenar el tren del capitalismo. Ya lo dijo el Libertador de América Simón Bolívar en su mensaje al Congreso de Colombia “La unidad de nuestros pueblos no es simple quimera de los hombres, sino inexorable decreto del destino”.

Referencias

ALTHUSSER, Louis. **Ideología y aparatos ideológicos del Estado**. 1988, Disponible en: <<https://www.marxists.org/espanol/althusser/1970/iv.htm>>.

ARIZA, Gustavo Rosales. **Geopolítica y geoestrategia. Liderazgo y poder**. Ensayos. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. D.C. Colombia, 2005.

BIGOTT, Luis Antonio. **Redes socioculturales y participación comunitaria**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2013.

Boletín de indicadores educativos. Años escolares 2003/04 al 2013/14. Instituto Nacional de Estadística. Venezuela, 2014.

BONILLA, Luis. Apagón pedagógico global. Las reformas educativas en clave de resistencia. **Revista Viento Sur**. n° 47, p. 92-101, 2016. Disponible en: <<http://vientosur.info/spip.php?article11627>>.

BORÓN, Atilio. **América Latina en la geopolítica del imperialismo**. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Venezuela, 2012.

BOUDELLOT, C; ESTABLET, R. **La escuela capitalista en Francia**. Editorial Siglo XXI. Madrid – España, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean–Claude. **La reproducción**: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona – España, 1996.

CARVAJAL, R. Samuel; VILLASMIL, S. Paulina. Apuntes para repensar las políticas públicas dirigidas a la formación docente en Venezuela. En: **Políticas para la formación de docentes. Proyectos y experiencias en el contexto Latinoamericano**. Compiladores: Meghini Raúl Y María Rosa Misuraca. Jorge Baudino Ediciones, 2014.

CASTRO Gómez, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional Bolivariana. Venezuela, 1999.

CONTRERAS, Rolando Pinto. **Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina**. Vol. II. Perú: Editorial Derrama Magisterial, 2014.

Declaración de Río Chico. **Movimiento Pedagógico Revolucionario**. Venezuela, 2009.

FIGUEROA, L. B. Prieto **La Escuela Nueva en Venezuela**. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2007.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista Da Faceba**: Salvador, nº 7, jan./jun., 1997.

GIROUX, Henry. **Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación**: un análisis crítico. Disponible en: <<http://www.pedagogica.edu.co>>.

GONZÁLEZ, Alfonso Rumazo. **Ideario de Simón Rodríguez**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas – Venezuela, 2008.

GLOVER, Ovidio Andrés Charles Van. Educación Básica, Revolución Bolivariana y contexto del MERCOSUR: **Debates y perspectivas**. En: Trabalho e a formação do professor de Educação Básica no MERCOSUL/CONE SUL. Florianópolis – Brasil, 2012.

KOHAN, Walter O. **El maestro inventor Simón Rodríguez**. Miño y Dávila, srl. Argentina, 2013.

LANZ RODRÍGUEZ, Carlos. **Memoria histórica e innovación pedagógica**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela, 1999.

LÉON, Magdalena T. El ‘bien vivir’: objetivo y camino para otro modelo. In: LÉON, Irene (Coord.). **Sumak kawsay/Bien vivir y cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS, 2010. p. 105-123.

Ley Plan de la Patria. Asamblea Nacional Bolivariana. Venezuela, 2013.

MED. **La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones. “Cumpliendo las metas del milenio”**. Caracas, 2004.

MPPE. **Obtenido de Consulta Nacional por la Calidad de la Educación**. Diciembre de 2014. Disponible en: <<http://www.consultacalidadeducativa.me.gob.ve/>>.

MÉSZÁROS, István. **El desafío y la carga del tiempo histórico. El socialismo del siglo XXI**. Venezuela: Vadell Hermanos Editores C. A, 2008.

Ministerio de Educación, M. **Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la sistematización de las propuestas regionales**. Caracas: Escuela Social Rodriguena Latinoamericana y del Caribe, Oct. de 1999. Disponible en: <<http://www.saber.ula.ve/>>.

QUINTERO, Rodolfo. **La cultura del petróleo**. Biblioteca del pensamiento económico. BCV. Caracas – Venezuela, 2011.

RODRÍGUEZ, Carlos Lanz. **Ejecución de la Operación Venezuela Freedom: Estrategia rollback y los planes del Comando Sur contra Venezuela**, 2016. Disponible en: <<http://www.aporrea.org/actualidad/a230125.html>>.

_____. **Memoria histórica e innovación pedagógica**. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Venezuela, 2009.

SOJO Mirna Elizabeth Gutierrez. **Movimientos pedagógicos y políticas educativas**. Estudio comparado. Editorial Académica Española, 2016. Disponible en: <<http://mirnasajo.webnode.es/presentacion/>>

TRUJILLO, Magdalena León. **El ‘buen vivir’: objetivo y camino para otro modelo**. In: LEON, Irene (Coord.). **Sumak Kawsay/Bien vivir y cambios civilizatorios**. Quito: FEDAEPS, 2010. p. 105-123.