

1

SERIE HISTORIA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

UN HOMBRE CON RAÍCES Y ANTENAS

CARMEN RODRÍGUEZ

ENTRAR



Universidad Nacional
Experimental de Guayana



Fondo Editorial **UNEG**

En consecuencia, parece claro que el ser humano del siglo XXI deberá ser «al mismo tiempo un hombre con raíces y un hombre con antenas». Deberá labrarse entonces una fuerte identidad cultural (dominar lenguajes, estructuras, referencias espaciales y temporales, códigos, valores) pero a la vez que esté abierta a otras culturas.

UNESCO

INDICE

Dedicatoria

Agradecimiento

Introducción

La Educación del siglo XXI hacia la construcción teórica de una educación contextualizada

La Educación contextualizada. Un recorrido histórico

Venezuela: Un contexto y una realidad educativa propia

Conclusiones

Recomendaciones

Notas

Referencias Bibliográficas

Créditos

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE GUAYANA
VICERRECTORADO ACADÉMICO
COORDINACIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

© **Colección Amaliwaka**

Serie Historia y Filosofía de la Educación. Número 1

Un hombre con Raíces y Antenas.

Hacia una Educación que mira el Contexto

Carmen Rodríguez

© Editor

Fondo Editorial UNEG

<http://fondoeditorial.uneg.edu.ve>

Coordinación Editorial

Ana María Contreras

Diseño, Diagramación y Montaje

TSU Rabelt Mujica

Reproducción digital

Copiados Unidos, c.a.

Puerto Ordaz, Venezuela

Tiraje

100 ejemplares

Hecho el Depósito de Ley

ISBN 978-980-6864-30-6

Depósito Legal LFX93320113702451

Todos los títulos publicados bajo el sello Fondo Editorial UNEG son arbitrados entre pares bajo el sistema doble ciego. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la ley que establece penas de prisión y/o multa además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios para quienes reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente en todo una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicado a través de cualquier medio sin la respectiva autorización.

DEDICATORIA

A mi esposo Michael Craig y mi hijo Luis Eduardo,
por comprender mis silencios y el tiempo suspendido a
favor de la lectura y la investigación.

AGRADECIMIENTOS

A Diego Rojas Ajmad, por sus dedicadas y agudas lecturas.

INTRODUCCIÓN

La educación de cada país debe, a través de la deconstrucción y construcción de paradigmas, ajustarse a los requerimientos de la sociedad, dado que es la responsable de formar a las generaciones futuras que han de responder a los cambios y demandas mundiales. Esto la devela como mutable, lo cual convierte su praxis en la más analizada, cuestionada, pensada y, por ende, la más corregida y renovada de todo el ámbito de las ciencias sociales.

En el siglo XXI existe una necesidad manifiesta que implica el compartir de valores morales universales; esto ha llevado a postular temas educativos comunes como equidad, calidad, inclusión, respeto étnico, lingüístico y cultural, entre otros, razón que exige cambios educativos que expresen el estudio de las realidades particulares y la valoración de lo local, lo regional, nacional y mundial. Esto justifica la necesidad de que cada país asuma políticas educativas acordes con sus contextos y construya currículos propios que den sentido de las prácticas educativas que se llevan a cabo en sus aulas. (UNESCO, 2001)

En el caso particular de Venezuela, la idea de potenciar el uso y valor del contexto en el que se lleva a cabo la labor educativa es una idea que se ha previsto en las políticas educativas desde la reforma educativa de 1997. A partir de ello surge y se acuñan en la educación venezolana términos como “contextualización curricular” o “currículo local o estatal” (ME, 1998) y “contextualización regional” (MPPE, 2007). No obstante, el Ministerio de Educación sólo enuncia la figura del Currículo Estatal y delega tal logro a cada entidad federal. No se dieron lineamientos al respecto ni se planteó una disertación teórica que explicara las implicaciones de dicha “contextualización curricular”.

En el país se conocen aportes parciales de educación contextualizada de algunos Proyectos Pedagógicos Regionales, entre ellos podemos mencionar los de los Estados Bolívar, Zulia, Aragua y Lara¹, sin embargo, no se puede afirmar que los currículos regionales en la actualidad sean una generalidad nacional y las interpretaciones que nacen del concepto *contexto* postulan divergencias y vacíos en las prácticas educativas “contextualizadas”, pues, éstas apelan, en muchos casos, a lo más cercano, fenomenológico y tangible del entorno de la escuela (las huertas, los jardines y los recursos físicos y ambientales de la comunidad, entre otros) y se deja de lado o es usado con menor frecuencia el contexto cultural, el cual expresa, en gran parte, la identidad de

los pobladores de una región o localidad particular e implica manifestaciones del folclor, la literatura, la música, la pintura y la diversidad lingüística, entre otros.

En virtud de lo descrito y en especial a la pluralidad semántica que sugiere el concepto *contexto* y las interpretaciones que surgen de él se diseñó la presente investigación de naturaleza documental que, partiendo de un análisis de los términos que se fusionan en la noción de *educación contextualizada*, presenta como objetivo central estudiar cómo ha sido postulada este tipo de educación desde la antigüedad griega hasta la actualidad, detallando luego el caso venezolano según lo planteado en las políticas educativas. De allí que este trabajo se fundamenta en la búsqueda de la noción planteada, *educación contextualizada*, en la historia educativa y se corresponde, tal como lo refiere Padrón (2000), a una investigación descriptiva. En función de ello se estructuró el trabajo en tres capítulos que expresan una metodología que alude al método deductivo, pues desde el primero se postulan generalidades de la que sobrevienen especificaciones y atenciones particulares lo que ha de entenderse en esta investigación como *Educación Contextualizada*. De esta manera se observará que en el Capítulo I, titulado *La Educación del Siglo XXI: hacia la construcción teórica de una educación contextualizada*, se pretende desentrañar las razones sociales (mundiales) que demandan la integración del contexto en la educación y la postulación del concepto guía referido. En el Capítulo II se aborda una revisión bibliográfica por la historia de la educación a fin de analizar cómo ha sido planteada y puesta en práctica la idea de la contextualización educativa; por último, revisado el panorama educativo mundial volcamos la mirada a nuestro entorno nacional y circunscribimos el Capítulo III al análisis de la educación venezolana a través de las Reformas Educativas gestadas desde 1980 hasta el 2008, razón que nos llevó a titularlo *Venezuela: un contexto y una realidad educativa propia*. Todo ello nos habilitará para establecer la relación, para algunos invisible, entre las reformas educativas del país y lo que ha sido parte de la reflexión filosófica desde los orígenes de la educación, pues, construir esta analogía permitirá comprender los fundamentos y la importancia de instrumentalizar en cada escuela del país la contextualización educativa.

Por último, es preciso destacar que *Un hombre con raíces y antenas: Hacia una educación que mira el contexto* es una investigación que se presenta en momentos de cambios significativos para la educación venezolana, lo que le da apertura para integrar en ella todos los aportes que nazcan del ritmo propio de los cambios, de las prácticas educativas en las escuelas y de otras investigaciones sobre el tema.

LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: HACIA LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DE UNA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA

El ideal de la educación se halla en relación con el ideal de la sociedad. El ideal de formación depende del ideal de vida de aquella generación que educa.

W. Dilthey

El discurso que determina la educación del siglo XXI está signado por el empleo de conceptos de “aparente” recién data, entre los que destacan, por referir algunos, la diversidad cultural, la multiculturalidad, la pluralidad étnica y lingüística y la equidad. Estos conceptos apuntan a un ideal de formación humana, el cual anhela, entre los aspectos más destacados por la UNESCO (2001), potenciar valores que permitan la convivencia social en paz considerando y respetando las particularidades y diferencias. Para lograrlo se requiere, desde nuestra concepción, de una educación que acepte el reto de la diversidad (cualquiera que esta sea) y permita, a través del reforzamiento de valores propios, incorporar códigos y valores universales que sumen a su cosmovisión elementos que le permitan reconocerse como ciudadano del mundo sin perder su identidad.

Es claro que la terminología referida no supone distintos tipos de educación sino una que, según se entiende en esta investigación, resume y engloba todos los ideales y valores requeridos. En función de ello adoptamos el término de *Educación Contextualizada*², el cual a nuestro entender interna gran parte de los valores expresados en el discurso educativo contemporáneo. No obstante, es preciso destacar previamente cuáles eventos mundiales justifican su presencia, pues, como lo expresa Luzuriaga (1979:105): “La educación no se realiza nunca en abstracto, en el vacío, sino en una sociedad y una cultura determinada”.

En atención a lo anterior podemos señalar que la acuñación o resurgimiento de nuevos términos y praxis educativa han sido resultado de los ajustes y medidas internacionales que desde la Conferencia de Jomtien de 1990 y su *Declaración Mundial de Educación para Todos* se precisó asumir, dadas las carencias e inequidades existentes en educación y las limitaciones que éstas acarrearaban al desarrollo de las naciones; pues, tal como lo refiere la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (en

OEI, 2002) en su documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad: la educación como motor del desarrollo*, la educación cobró vida e importancia ante los múltiples cambios sociales, culturales, políticos y económicos que se están produciendo desde hace más de una década, debido a la participación mundial en el fenómeno llamado globalización, por lo que la terminología representa ideales que la educación mundial requiere construir para contrarrestar y prever problemas que puedan surgir o acrecentarse en las naciones.

Los cambios mencionados apuntan a la integración e intercambio mundial y exigen una nueva perspectiva educativa en la mayoría de los países del mundo. De allí que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)³ promulgue cambios educativos para el siglo XXI, con el fin de dar respuesta a las demandas de la sociedad.

Es entonces la UNESCO la que, a través de los acuerdos y logros que se han producido gracias al *Foro Mundial de Educación para Todos* (Dakar, en el 2000), ha iniciado la búsqueda de una propuesta educativa que cubra las deficiencias presentadas a nivel mundial y para ello ha introducido un lenguaje y estrategias que lo sostengan, en función de lograr la inclusión, la equidad y la calidad.

De los compromisos suscritos en Dakar, y en consideración de las características sociales de América Latina, nació el *Foro Regional de Educación para Todos*, cuyo propósito es lograr los objetivos generales propuestos activándolos por medio del reforzamiento de los planes nacionales de educación.

Como se puede observar en lo descrito hasta ahora, los acuerdos éticos de la UNESCO apuntan básicamente a dos aspectos fundamentales: lograr que la educación se haga realidad como un derecho universal justo para todos y mediar los efectos de la globalización apelando a una formación en valores. En este sentido sus premisas son, entre otras, el respeto por las etnias, las religiones, las culturas y los idiomas, permitiendo que la educación regule la integración y el desarrollo en el marco de la tolerancia y el respeto. Esto permite afirmar que el empleo de los términos nombrados al inicio de la disertación se corresponde con patrones e ideales mundiales preestablecidos y acordados desde la UNESCO.

Llegados a este punto surgen dos interrogantes, la primera es: ¿cómo la globalización puede potenciar valores humanos -en apariencia existentes desde tiempos inmemoriales- al punto tal de hacerlos centro y preocupación de la educación del siglo XXI?; y la segunda: ¿cómo podría responder la Educación Contextualizada a las exigencias mundiales?

Como lo anterior demanda una mirada detallada consideramos necesario indagar sobre las implicaciones conceptuales de la globalización. A tales efectos hemos de destacar que la misma presenta una pluralidad de acepciones originadas por las divergentes perspectivas y lecturas que de ella se han hecho e incluso hay señalamientos sobre la imposibilidad de una conceptualización justa. En este orden de ideas vale

rescatar la afirmación expuesta por el Ex presidente de Colombia Ernesto Samper (en OEI, 2002):

No existe una noción clara sobre el nuevo concepto de la globalización. Algunos la asocian con la expansión tecnológica informática (Castells), otros, con el mayor nivel de interacción económica resultante de la apertura de nuevos espacios de mercado (Banco Mundial), con la mayor movilización de capitales (George Soros), con la homogeneización cultural (Huntington), con la occidentalización capitalista (Fukuyama) o con el cambio de la red de relaciones sociales resultantes de la modernidad (Giddens). (p.43)

Es notoria la polisemia interpretativa que el concepto *globalización* sugiere; no obstante, centraremos el interés en su vinculación con la educación optando por una presentación alejada de extremismos. Por ello, creemos pertinente evocar las palabras de Pazos (1998), quien al conceptualizar el término rescata la noción etimológica y expresa que al derivar de *globo* (tierra) "... designa el fenómeno mediante el cual hay una mayor comunicación y un mayor conocimiento e intercambio de fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo" (p.17). Obviamente, el autor no dejó de lado las confusiones que en torno al tema se han tejido y más adelante en su discurso lo intenta dilucidar cuando señala que "... no es un fenómeno ideológico de derecha, izquierda o neoliberal, sino producto del progreso y las innovaciones en los transportes, comunicaciones y medios de información." (p.17)

Las palabras anteriores deslizan tanto la noción de intercambio como su no vinculación con ideologías políticas particulares, tan auspiciadas por los antiglobalistas o globalifóbicos, para quienes la globalización puede crear un mundo mercantil, único, que redunde en la suplantación o, peor aún, imposición de una cultura global homogénea.

Es evidente que la última idea ha sido un emblema inspirador de temores y, a raíz de las preocupaciones que ha generado, Beck (1998) expresa lo siguiente:

...la tarea de la política es clarificar ante la opinión pública que la globalización no puede significar abandonarlo todo a las fuerzas del mercado. Al contrario. Con la globalización aumenta la necesidad de regulaciones internacionales vinculantes, de convenciones e instituciones internacionales en el ámbito de las transacciones transfronterizas. (p.182)

Desde la claridad beckiana podemos observar que la globalización exige acuerdos y regularizaciones responsables, debido a que éstos determinarán el campo de acción y los efectos globalizadores. Visto desde esta óptica, pertenecer al mundo globalizado

no implica abrir las puertas a *la invasión* abrupta del mercado y con ello homologar una cultura universal, pues esto supondría abandonar todos los espacios de la sociedad, incluyendo la educación, a merced del mercado.

Acorde con lo anterior, Carnoy (1999, citado por OEI, 2002) manifiesta que: “Todos los efectos de la globalización pasan a través de las estructuras del Estado-Nación, por ello son los Estados los que en últimas deciden de qué manera la globalización afecta la educación nacional.” (p. 37) Es decir, la globalización trae consigo grandes retos para los Estados y sus políticas educativas, por lo que afectará positiva o negativamente hasta donde los Estados lo permitan. Sin embargo, trabajar de forma aislada podría, quizá, generar medidas tan particulares que posiblemente se vuelvan contradictorias entre sí, de allí que es válida la observación beckiana en cuanto a la necesidad de aumentar las regulaciones internacionales⁴ que permitan unificar criterios y esfuerzos.

Evidentemente, es preciso, retomando las palabras de Beck (1998), que se aclare ante la opinión pública los aspectos inherentes a la globalización en virtud de que se comprenda que la integración e intercambio mundial no desencadenará una mutación o asimilación cultural forzada, determinada por la ejecución del poder económico, dado que esto sería negar la definición antropológica sobre la cultura, la cual se expresa como:

... un patrón de significados transmitidos históricamente, incorporado en símbolos; un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades en relación con la vida. (Geertz, 1973; citado en Cantú, 1997: pág. 75)

Partiendo de las palabras de Geertz podemos aseverar que una cultura que se rinda al mercado económico en una transformación asimilativa automática o convergencia lineal y por ende unilateral no sólo desmiente la construcción dialéctica de la cultura sino que reduce el valor de la globalización cultural al fenómeno, muy conocido y citado, de *mcdonalización* y al indicio de que las culturas globales no están vinculadas a ninguna referencia espacio-temporal, por lo que se forman descontextualizadas y de un relleno de todo y nada al mismo tiempo.

En correspondencia con lo anterior vale decir que la UNESCO (2001), en la *Conferencia Internacional de Educación para Todos*, reconoce la importancia de la educación como mediadora de los efectos de la globalización y expresa la necesidad generalizada de fortalecer las culturas mundiales y locales, al tiempo que expone la urgencia de reconocerlas como una forma para la inclusión en la cultura universal.

En el contexto actual parece imprescindible que se intente combinar la vitalidad de cada cultura local y nacional con su inclusión en la cultura mundial. [...] En consecuencia, parece claro que el ser humano del siglo XXI deberá ser «al mismo tiempo un hombre con raíces y un hombre con antenas». Deberá labrarse entonces una fuerte identidad cultural (dominar lenguajes, estructuras, referencias espaciales y temporales, códigos, valores) pero a la vez esté abierta a otras culturas. Se trata entonces de hacer y de deshacer a la vez la dependencia y la libertad en relación con las tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, redescubriendo y fomentando los valores universales compartidos que más puedan contribuir a querer y a saber vivir juntos. (UNESCO 2001:12)

Las palabras anteriores ponen de manifiesto lo que actualmente conocemos como el axioma “*Piensa global y actúa local*”⁵, el cual cada día se magnifica como verdad. Todo ello a través de la búsqueda del respeto y desarrollo de la herencia cultural al tiempo que se promueve el respeto por los procesos y eventos que difieren del propio, enmarcado dentro de la multiculturalidad o pluralidad étnica, social y política inicialmente referida.

Al respecto, Barbero (2001) señala que es “...imposible enfrentar los retos de la globalización sin potenciar los diversos sustratos culturales de cada país”. (p.36). Esto implica que lo global no niega lo local porque la globalización supone un acercamiento y mutuo encuentro de culturas locales, aunque evidentemente implique que éstas deben definirse en el nuevo marco mundial.

Así mismo, el discurso en torno a la identidad⁶ -llámese colectiva, cultural, nacional o regional- sostiene tesis que plantean posibles pérdidas, redimensiones o eliminación. De hecho, la noción de identidad cultural colinda con otros términos, como patriotismo y nacionalismo, que comienzan a surgir, con especial fuerza, en el orbe latinoamericano.

Esta vuelta a la búsqueda de la identidad perdida y con ello al nacionalismo es una reacción propia, y no desdeñable, de la globalización misma; al punto que se ha vuelto un tema interesante y válido porque el sumarse a una integración mundial implica tener claridad de la identidad local, en especial cuando el sentido de identidad cultural es permeable ante la presencia plural de otras identidades. De allí que en América Latina son los sistemas educativos los llamados a actuar a favor del fortalecimiento de los rasgos culturales propios al tiempo que se suman códigos que permitan la integración al mundo global sin perder la “latinoamericanidad”, entendida de acuerdo con las palabras de Samper (en OEI, 2002) como la suma de todas aquellas esencias nacionales que nos caracterizan como una comunidad de valores y tradiciones. De hecho, el autor en su disertación sobre el tema refiere lo siguiente:

América Latina participa, como subcultura occidental, de algunos valores de la denominada cultura de Occidente, como el pluralismo social, la democracia representativa, el respeto a la propiedad privada y el carácter secular de sus instituciones; pero también presenta, como región, sus propios rasgos de identidad, como el valor del concepto de solidaridad, la comunidad lingüística alrededor del español, su condición de fragua étnica de distintas razas y etnias y las particularidades propias de su adhesión mayoritaria a la fe católica.

(...) se precisa la adopción de un nuevo proyecto de identidad, cuyo eje articulador debería ser el nacionalismo, pero no el nacionalismo europeo, afirmativo por exclusión, sino el nacionalismo latinoamericano, convocante hacia la integración. (p.49)

De lo expresado se entiende que el fenómeno de la globalización potencia y/o magnifica la imagen de la educación, dado que ésta ha de buscar que los ciudadanos se inserten en el mundo actual con todas sus eclosiones partiendo de su herencia familiar de significados. También hemos podido evidenciar que de esta manera la idea de educación que se postula para el siglo XXI es funcional para la vida en cuanto que el aprendizaje que se da asume el contexto como una herramienta que servirá para integrar y ampliar las visiones del mundo, pues logrará en las personas competencias en lo inmediato (local, regional, nacional) para resolver sus situaciones particulares al tiempo que les servirán para afrontar retos y dificultades en entornos mayores.

En este punto del análisis, y en el marco referencial de la educación mundial y latinoamericana, es sobresaliente la necesidad de una educación que mire su contexto y en virtud de que esto pudiera expresar un modelo de educación hemos considerado pertinente, en correspondencia a las cercanías entre la posible praxis educativa que sugiere y la semántica de los conceptos, además de su correspondencia con nociones advertidas en los propósitos generales de los currículos nacionales y regionales, sumar los vocablos 'educación' y 'contexto' en *Educación Contextualizada*.

Visto así debemos destacar inicialmente el concepto de educación y los elementos que éste interna, por lo que indagando en la vida del hombre primitivo -sin ánimos de crear una red histórica prolija en referencias sobre el paso del hombre bestia a hombre civilizado- se observa que la necesidad de garantizar la subsistencia de la especie y de los modos de vida hizo que, más allá de los posibles rudimentos instrumentales de repetición mecánica, la educación se destacara como medio para transmitir los conocimientos adquiridos, expresión de los avances logrados.

En ese orden de ideas, Jaeger (1994) expresa que todos los pueblos se inclinan a practicar la educación en el momento que consideran haber alcanzado cierto grado de desarrollo; denotando con ello la necesidad de preservar los conocimientos. De hecho, aunque nos alejamos momentáneamente de la idea del sentido primitivo de la educación, vale reseñar las palabras de este autor cuando al explicar la educación griega afirma que ésta era concebida como un proceso de construcción consciente.

Construido, en palabras de un poeta griego de los tiempos de Maratón y Salamina, conscientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu. Trata de evidenciar con ello que lo transmisible de una generación a otra debía ser una imagen perfecta del hombre, porque por añadidura esto permitía la conservación. De allí que conceptualice la educación como:

(...) el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. (...) La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. (1994:3)

Las citas transferidas de Jaeger (1994) ratifican la ‘idea’ del hombre como prototipo o ideal social y a la educación como medio para transmitir ese ideal y los logros alcanzados en pro del desarrollo social, porque tal como lo señala el mismo autor en su análisis “(...) la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad”. (p.3)

Cercanas a las palabras de Jaeger encontramos las de Abbagnano y Visalbetghi (1984), quienes expresan que fue la socialización grupal la que llevó al ser humano a valorar la educación como práctica para conservar sin mutaciones su cultura:

Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir (a menos que se asuma una cultura diversa, más o igualmente eficaz, caso en el que mutará concomitantemente su naturaleza toda) es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse ni se olvide, sino que se *transmita* de las generaciones adultas a las más jóvenes a fin de que éstas se vuelvan igualmente hábiles para manejar los instrumentos culturales y hagan así posible que continúe la vida del grupo. Esta transmisión es la *educación*. (p.11)

Las palabras anteriores, unidas a las muchas otras sobre el origen de las civilizaciones que apelan a la evolución animal, la imitación y el trabajo común para preservar la especie, permiten afirmar que la educación que se impartía en la antigüedad primogénita surgía de una necesidad social, sin preconcepciones filosóficas e inminentemente rudimentaria, pero, en fin, constituyendo un proceso de enseñanza y aprendizaje de lo que Abbagnano y Visalbetghi (1984) llamarán, desde su concepción, *educación cultural o institucional*, tanto por la transmisión de la cultura como por el modo de vida del grupo.

Las palabras de Abbagnano y Visalbetghi (1984) se acercan a las delineadas por Fullat (1992) cuando éste señala:

La educación es inmemorial; como el ser humano. Pero estimo que ni una ni otro se pierden del todo en los arranques de lo vivo. Se plantearon, ambos paulatinamente cuando hicieron aparición los utensilios para modificar el contorno y las interpretaciones con que se captaba el mundo. (p.23)

Es indudable, en las palabras de ambos autores, la condición *sine qua non* de la educación, la cultura y el hombre desde el inicio del mundo. Es decir, es una existencia y relación incuestionable e íntimamente asociada a la idea de vivir en común. De hecho, el mismo Fullat (1994) lo expone en su argumentación teórica al decir:

El hombre fabrica cultura y educación. La cultura produce hombre y educación. Ésta origina hombre y cultura. Ni individual ni colectivamente, ni tan siquiera en la globalidad histórica, resulta factible referirse a uno de estos tres elementos sin que ipso facto explícita o implícitamente, se esté apuntando a los otros dos. (p.191)

Es notoria la interdependencia existente entre la educación, la cultura y el hombre, por ende con la sociedad y el mundo, debido a que el hombre vive en sociedad y todos los elementos que coexisten con la educación están en un permanente proceso dialógico de construcción y deconstrucción. Bien lo expresa Freire (1972) cuando, al hablar de la educación, señala que ésta parte del carácter histórico del hombre, quien es un ser inconcluso y en proceso de complejización, razón que lo lleva a afirmar que “Nadie educa a nadie, como nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.” (p.90)

Si algo queda claro hasta el momento es que el tejido discursivo sobre la educación es recurrente y apela, tal como lo enunciaron los autores anteriores, a la expresión, reproducción y desarrollo de los pueblos y de frente a las necesidades de la sociedad porque, como lo señala Dilthey (1962), ésta es una función de la sociedad. Adicional a esto, cabe destacar que a la educación se le ha de sumar la temporalidad en cuanto a que sus ideales se corresponden y son producto del desarrollo histórico. Al respecto Luzuriaga (1979) afirma lo siguiente:

Cada pueblo tiene sus ideales educativos propios, derivados de su concepción de la vida y del mundo según los cuales aspira a formar a sus hombres. Así el ideal de la educación de Grecia es diferente del ideal de Roma y éste del de Inglaterra o España. Pero aún dentro de cada pueblo se pueden percibir ideales según su evolución histórica. El ideal griego de la época de Homero es diferente del que corresponde a la época de Platón y el ideal germano del tiempo de Lutero es diferente del de la época de Goethe. (p.107-108)

La suma de todos los señalamientos citados sobre la educación nos permiten afirmar que la educación representa y se corresponde con la cultura, la evolución histórica de los pueblos y con ideales sociales; no obstante, cabe rescatar una idea no asomada aún y determinante en los patrones y modelos de educación que se adoptan: la educación avala una ideología, porque decir que existen ideales sociales evidentemente “comunes” es homólogo a hablar de entes reguladores en la sociedad; entes que determinan los ideales educativos. Razón que le otorga al Estado la mayor influencia sobre la educación.

Al respecto de la ideología que subyace en la educación podemos revisar las palabras de Fullat (1994), quien plantea:

Cada política de la educación, en Estados diferentes o sucesivamente en el mismo Estado, requiere su aval ideológico. La Cuba de Fidel Castro necesita del marxismo, mientras que en EE. UU. se valen del liberalismo. (...) La verdad, u opinión, ideológica es práxica; tiene consecuencia en la vida social, en el sistema escolar. Cuando Lenin (1870-1924) exigía formación revolucionaria a sus seguidores, no pedía una educación crítica, sino tan sólo que quedaran empapados de “Verdad marxista”. El pedagogo y educador Makarenko (1888-1939) conocía muy bien la ideología marxista que pseudojustificaba la política educativa de la URSS, ideología que vertebró la práctica educadora de su Colonia Gorki. Además, las ideologías valoran la realidad; el nazismo valoró la raza y el marxismo a la clase social, así como el liberalismo valoró el egoísmo. Las ideologías son pensamientos de acción; no se cuenta con una ley de educación o con una planificación educacional que no vaya orientada ideológicamente. (p.163)

Esto nos permite rescatar la idea de que los valores humanos como el respeto y tolerancia hacia la diversidad multicultural, étnica, lingüística y religiosa, así como los derroteros educativos que para el siglo XXI han determinado casi todos los países del mundo (representados por sus gobiernos), a través de la UNESCO, son válidos en cuanto postulan un ideal de hombre que responda y se adapte a la eclosión de cambios que vive la sociedad actual. Del mismo modo, se entiende lo importante que es en este momento estructurar ideológicamente una educación que permita conservar las culturas de cada Estado sin negar la diversidad de los otros. Es pues de esta manera que llegamos a la comprensión de lo que implica y sustenta la educación contemporánea.

Ahora bien, hacia la construcción de una educación que se ajuste a la idea de educación *con raíces y antenas*, propuesta por la UNESCO, pasamos al concepto de *contexto*, al que aludimos para aproximarnos a la proposición teórica de *Educación Contextualizada*. Por tal motivo, es preciso destacar que esta noción ha sido entendida en el discurso educativo dentro de la amplitud de factores sociológicos que supone el entorno desde

el cual el educando interactúa con elementos que permitirán su vinculación con códigos y espacios universales. Por lo tanto, se pueden encontrar vocablos y acepciones que perfilan una educación global desde lo local, regional o nacional sin que exista una dirección real para la praxis educativa.

En honor a establecer a qué estamos aludiendo cuando hablamos de *Educación Contextualizada*, precisamos el concepto de contexto referido por el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) en la segunda acepción como: “Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho”. Esta definición presenta la amplitud con la que cotidianamente se usa el concepto; no obstante, deja el espacio abierto para que se perciban como válidos aspectos individuales como la situación psicológica, que no es pertinente para los propósitos de la investigación.

En busca de un concepto más ajustado a las exigencias de la educación contemporánea encontramos el estudio de José Caride (1992), autor de *Análisis de contextos en educación ambiental*, con cuyo planteamiento nos suscribimos, en razón a los argumentos que sobre el *contexto* plantea.

De hecho el autor, al estudiar los múltiples significados del término, realiza una revisión en áreas como la lingüística, filosofía, psicología, antropología, sociología, economía, pedagogía, geografía, ecología, informática y en el lenguaje coloquial, llegando a la afirmación de que la polisemia del término lo hace extremadamente difícil de definir de modo satisfactorio, por lo que respalda las palabras de Bifani (1984), en virtud de rescatar el sentido de contexto como globalizador de múltiples realidades que permite distintos niveles de conocimiento e intervención, entre los que reconoce:

- a. Un sustrato físico-espacial más o menos delimitado por algún tipo de trazado, con sus correspondientes componentes y propiedades (biológicas, químicas, geológicas, etc.);
- b. Un componente temporal, definido en términos sincrónicos y diacrónicos;
- c. Un conjunto poblacional (seres vivos), concretados en individuos, grupos, comunidades, sociedades... responsables de diversas funciones y actividades;
- d. Una determinada organización, condicionada o condicionante de un sistema social, económico, cultural, político, simbólico..., con opción a su ampliación o restricción desde el ámbito local al internacional y viceversa;
- e. Un sistema técnico e instrumental, en el que reside la capacidad de manejo y transformación de las condiciones de existencia;

- f. Un esquema interactivo, de significados dialécticos, en función del que se observa una tensión permanente entre la estabilidad y el cambio de los anteriores componentes, motivando dinámicas específicas. (Caride, 1992:16-17)

Es claro que Caride reconoce la concepción multiplicativa del término *contexto* y la imposibilidad de asirlo como una unidad analítica limitativa, por lo que el uso del singular *contexto* remite obligatoriamente al plural *contextos*. Esto nos lleva a comprender que al hablar de un contexto implícitamente estamos refiriéndonos a varios elementos “contextuales” que convergen en una realidad particular.

A partir de la lucidez de las palabras de Caride (1992) hacemos nuestras sus explicaciones y reestructuramos la conceptualización de *contexto* como un conjunto de elementos y condiciones de naturaleza física, histórica, social, económica, política, simbólica, cultural y tecnológica, que coexisten diacrónica y sincrónicamente y determinan los hechos de la vida humana y su actividad educativa.

Desde la conceptualización de los términos *educación* y *contexto* consideramos entonces *Educación Contextualizada* a aquella que apela al entorno como recurso pedagógico y referente obligatorio para procurar una praxis educativa integral que permita al educando establecer conexiones con realidades diversas y en lo posible universales; partiendo, necesariamente, del conocimiento de los elementos sociales, culturales, históricos, económicos, políticos, tecnológicos, entre otros, expresados en su realidad cercana.

Adicional a lo anterior, cabe decir que entender el contexto en su pluralidad exige criterios amplios a la hora de activar la noción de *Educación Contextualizada* en la práctica educativa; pues, ello implica considerar todas las áreas académicas como espacios para la contextualización; tanto las teóricas como las prácticas; es decir, que todos los contenidos tangibles e intangibles estén considerados como contextualizables. Todo ello por el valor que representan para que el individuo pueda establecer vínculos con el mundo a partir del conocimiento de su contexto regional y nacional.

Consolidar con claridad terminológica una *Educación Contextualizada* contribuye, desde nuestra perspectiva, a lo que Caride (1992) llama la construcción paradigmática de modelos que centran su atención más allá de lo escolar, comprometiéndola con el entorno.

Ante la exposición de lo que representa nuestra propuesta del concepto de *Educación Contextualizada*, vale decir que ésta podría permitir que los valores humanos preestablecidos por la UNESCO, como necesarios para el nuevo ciudadano global, se logren a través del fortalecimiento de las particularidades locales, regionales y nacionales; contribuyendo a que las evidentes competencias que generaría el intercambio e integración mundial no produzcan tensiones en el ámbito social y que la formación educativa recibida desde cualquier latitud permita la convivencia en paz entre los hombres, lo cual contrarrestaría los temidos efectos negativos de la globalización.

Vemos así que la noción de *Educación Contextualizada*, perfilada por la UNESCO como un requerimiento para la educación del siglo XXI, plantea la posibilidad de potenciar la relación del educando con el mundo desde lo que nos configura –en palabras de Caride (1992)- más directamente en tanto persona (micro-ambientes), hasta las que en sentido amplio representan un modo determinado de ordenación territorial, de organización social e institucional, de desarrollo de la vida cotidiana (meso/macro-ambientes) o en palabras de Luzuriaga (1979) desde la comunidad doméstica, la local o la más alejada para el niño y de la cual sólo puede ver sus signos y representaciones como la comunidad nacional, formando de esta manera un hombre con raíces nacionales pero con una cosmogonía amplia para comprender el mundo.

Postular la *Educación Contextualizada* como un nuevo modelo paradigmático puede generar lecturas que la contraríen. Los fundamentos para ello estarían en la propia definición de educación, dado que ésta como expresión de una sociedad supone ya de por sí una contextualización. No obstante, si bien se puede decir que, desde sus prácticas primitivas, la educación acontece y se desarrolla en contextos que le sirven de referencia, no siempre ha existido en ella una declarada intención de hacer uso pedagógico del contexto para incrementar los vínculos con el mundo a favor a una convivencia en paz.

Llegados a este punto hemos de notar que la postulación de una *Educación Contextualizada* no implica la negación de que en el pasado hayan existido prácticas y propuestas educativas contextualizadas, sólo que éstas no estaban determinadas, ni declaradas, con acuerdos concientes para la sociedad como medio para lograr la conexión e intercambio mundial que se propone desde la UNESCO.

En respeto a la historia de la educación y entendiendo que nuestra noción asume justificaciones que van más allá de lo postulado desde la contemporaneidad por la UNESCO, presentamos a continuación un rastreo de posibles indicios y aproximaciones a prácticas educativas cercanas al concepto de *Educación Contextualizada* planteado.

LA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA

UN RECORRIDO HISTÓRICO

*Cuando tratamos de contestar a la pregunta ¿qué es la historia?,
nuestra respuesta, consciente o inconscientemente,
refleja nuestra posición en el tiempo,
y forma parte de nuestra respuesta a la pregunta más amplia,
de qué idea hemos de formarnos de la sociedad en que vivimos.*
Carr E.H.

En honor a los cimientos de la educación es preciso iniciar nuestro recorrido histórico en la pedagogía griega, deteniéndonos específicamente en las ideas educativas particulares de Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.), quienes plantearon de manera definitiva el pensamiento educativo occidental sistematizando la educación con fundamentación filosófica e instaurando las primeras instituciones educativas, el primero con la Academia y el segundo con el Liceo.

El método de razonamiento de Platón establece el conocimiento y la comprensión del mundo a partir de generalidades (universales) hasta llegar a las particularidades de cada hecho, evidentemente esta noción que inicia el método deductivo marcó determinantemente el pensamiento educativo y filosófico de la educación.

Platón con este método pretendía que la educación partiera de un ideal universal propuesto por el Estado, dado que la educación se había convertido en la suma de capacidades y conocimientos especiales vinculados sólo con el trabajo, alejándose cada vez más de la perfección humana a la que debía representar como ideal y de acuerdo con la que cada hombre debía pertenecer a dos órdenes de existencia: el propio y el común. Al respecto Jaeger (1994) señala:

El hombre (...) necesita poseer, al lado de su destreza profesional, una virtud general ciudadana, la πολιτική ἀρετή⁷, mediante la cual se pone en relación de cooperación e inteligencia con los demás, en el espacio vital de la polis. (p.114)

Es evidente que, desde la óptica platónica, al perderse la relación de la educación con la polis y el universo se promovía un descenso de la cultura, pues de alguna manera ésta se limitaba a la reproducción de un oficio sin conexiones ni relevancias mayores. De allí que el método usado por Platón permitiera reincorporarle a la edu-

cación la capacidad de producir y desarrollar la cultura. Así, leemos el planteamiento que al respecto emite Jaeger (1994):

Es frecuente ahora, nos dice Platón, llamar *paideia* a la formación o la falta de formación en la profesión de tendero o de navegante o en cualesquiera otras manifestaciones de este tipo. (...) Ninguna otra clase de formación, regida solamente a lo especial, puede ostentar en rigor el nombre de cultura, de *paideia*. Todas ellas son manifestaciones banales, encaminadas al lucro o a cualquier capacidad o conocimiento concretos, carentes de un principio espiritual y de una finalidad legítima que los guíen, o simples medios o instrumentos. (p.1028)

El cuestionamiento platónico contraponen la formación profesional a la verdadera *paideia*, en cuanto a que ésta, según su parecer, debía tener como meta el conectarse con principios espirituales de la cultura. Esto crea en la filosofía platónica el propósito de “restituir a la vida de los hombres esta meta, dando con ello de nuevo sentido y unidad a todos los campos concretos desarticulados de la existencia.” (Jaeger, 1994:1029)

De lo planteado podemos observar que Platón desestimaba los conocimientos específicos, por cuanto no se vinculaban con entidades superiores; además, se daban por su mera función instrumental y no por su potencial valor para asir la perfección humana idealizada en la sociedad. Esto presenta a la deducción como método para, primeramente, comprender en qué radica el bien de la comunidad y lograr, en función de ello, que las profesiones y oficios específicos se correspondan con éste, a través de la realización de los trabajos con toda la perfección posible.

La idea de Platón en torno al método deductivo y el abandono de la visión local en la educación ha sido debatida por muchos, entre ellos se puede mencionar a Scheffler quien, en el extremo opuesto de la educación platónica, defiende una educación contextualizada (en Perters, 1977):

Según este punto de vista, la educación que aparta al estudiante de los fenómenos de su medio físico lo desvía de su tarea de búsqueda de la verdad, (...) En vez del alejamiento, la educación debe estimular la inmersión en los cambiantes fenómenos que constituyen el medio vivo de los estudiantes. De tal modo, el rechazo radical de las doctrinas clásicas del conocimiento nos conduce también a rechazar por igual la educación alejada del mundo y remota. (pp. 143-144)

La perspectiva manifestada por Scheffler justifica la razón de ser de la educación en la medida en que ésta acerca al estudiante con el objeto del conocimiento. De aquí que interese la opinión del autor en cuanto refuta la educación fundamentada en el método deductivo por alejar al que aprende de lo más real e inmediato.

A pesar de que la idea platónica apunta a que la comprensión del mundo es lo que determina la importancia del entorno, y esto es contrario a lo propuesto como *Educación Contextualizada*, es valioso resaltar el hecho de que el método deductivo, aunque de manera opuesta, pretendía potenciar la relación entre el bien de la comunidad (ideal social) con el hacer inmediato y cotidiano de los oficios y profesiones –en este caso equivalente al contexto.

Recuperando el contexto griego se encuentra Aristóteles, quien atribuye en justicia a Sócrates, de acuerdo con los señalamientos de Jaeger (1994), el método inductivo del investigador y se apega a él como la forma de razonamiento que subraya la visión de lo particular a lo general. Esto queda expresado en palabras de Bowen y Hobson (1999), quienes señalan:

Aristóteles (...) al creer que nuestro razonamiento se va estructurando por extracción de la forma o esencia de un objeto al experimentar los casos particulares del mismo, prefirió el método inductivo de razonamiento que empieza con los hechos particulares y pasa a generalizaciones basadas en ellos. Sin embargo, como raramente logramos experimentar *todos* los casos particulares en un principio general, Aristóteles afirma que se requiere un salto intuitivo final para alcanzar la conclusión apropiada (esto es, por lo que denomina al acto de la “razón intuitiva” vemos que todos los demás casos han de ser iguales a los que hemos experimentado y que por tanto la generalización es verdadera). (p.85)

Las ideas aristotélicas transferidas por Bowen y Hobson (1999) expresan el valor sustancial del contexto para aprehender y establecer asociaciones con el mundo (general). Es la particularidad, lo pequeño, lo próximo y las asociaciones experienciales las que le darán al hombre las herramientas cognoscitivas para que éste extraiga conclusiones generales.

Adicional a lo anterior cabe destacar el espacio privilegiado que Aristóteles le da al maestro y a la familia, el cual es potencializado en la actualidad. Por lo que se puede inferir, estimaba el aporte de estos en la formación del ciudadano. Así se lee de Bowen y Hobson (1999):

En consonancia con su enfoque filosófico empírico y de mayor sentido común, cree que la moralidad se desarrolla a través de la experiencia, por la repetición de buenas acciones hasta que se convierten en parte de nuestro carácter. De aquí la gran importancia de disponer de una guía atinada de los padres y maestros; es esencial que nos acostumbren ya desde temprana edad a que realicemos los actos debidos. (p.85)

Al instaurar la experiencia y la repetición de acciones, como elementos de formación, entra en escena la noción de contexto en el acto educativo, puesto que reconoce el trabajo de la familia y la comunidad. Queda claro entonces que Aristóteles estima importante los agentes relativos al entorno en virtud de que serán éstos los que inculcarán valores y criterios morales en los ciudadanos, además de aportar información geográfica, social, cultural e histórica.

Si bien Platón y Aristóteles sentaron las bases generales de la educación, después de ellos se da un vacío de aportes en el que prevaleció la repetición y renovación de los clásicos. Incluso Comenio (1592-1670), actor educativo destacado después de Aristóteles, se concentró en reproducir los ideales del Renacimiento imitando el pasado clásico y su mayor aporte fue la propuesta de la secuencia escolar en tres niveles: primaria, gramática y universidad. (Bowen y Hobson, 1999:120)

En cuanto a la noción de contexto desentrañada hasta el momento vale decir que Comenio, aunque reconocía que la educación pertenecía naturalmente a los padres -de lo que se lee que cada cual instruiría a su hijo de acuerdo a sus criterios y contextos- expone la figura del docente (especialista) como complemento para una formación homogénea de los niños dentro de la escuela. Queda, de esta manera, institucionalizada la educación igualitaria para todos en detrimento de los contextos particulares que, si bien constituyó una idea loable para su época, hoy, a la luz de la heterogeneidad y multiculturalidad, queda desdibujada por lo capital de considerar el contexto en el que se encuentra el educando.

En la indagación histórica podemos observar que transcurrieron desde Aristóteles, como exponente del contexto en la educación, más de dos milenios hasta la aparición de *El Emilio* (1762) de Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), quien retoma la idea de la educación contextualizada, pero con matices que apuntan al aprendizaje más experiencial que formal, anhelando el respeto por los procesos internos del niño y su desarrollo evolutivo, en desdén de la educación fundamentada en los libros y las teorías.

Haciendo referencia a que se debe educar considerando el contexto geográfico, histórico y cultural que enfaticé una formación para la vida sin ser meramente utilitaria sino que le permita al niño establecer las relaciones pertinentes con la globalidad, Rousseau expresa en *El Emilio* (1763):

En cualquier estudio que fuere, nada valen los signos representantes sin la idea de las cosas representadas. No obstante, limitan siempre al niño a estos signos, sin poder hacer nunca que comprenda cosa alguna de las que representan. Cuando piensan que le enseñan la descripción de la tierra, sólo le enseñan a conocer mapas; le enseñan nombres de ciudades, de países, de ríos, que no concibe que existan en otra parte que en el papel donde se los muestran. Me acuerdo que lo vi., no sé dónde, una geografía que empezaba así: *¿Qué es el mundo? Un globo de cartón.* Ésta precisamente es la geografía de los niños. Asiento como incontestable que, después de dos años de esfera y cosmografía, no hay ni siquiera un niño de diez años que, en virtud de las reglas que le han dado, supiera ir de París a Sain-Denis. Asiento como incontestable, que no hay uno que con un mapa del jardín de su padre sepa seguir sus vueltas y revueltas sin extraviarse. Ésos son los doctores que saben a punto fijo la situación de Pekín, Ispahán, México y todos los pueblos de la tierra. (p.116)

Es evidente que en las palabras que Rousseau le transfiere al maestro de Emilio contrariaba la tradición educativa que había heredado, puesto que expresa en ellas lo poco práctico de enseñar conocimientos que no servirán para el vivir, cimentados en la repetición memorística y el aprendizaje poco significativo. De esta forma establece la necesidad de una formación más realista, más apegada a los intereses del niño y por ende más contextualizada, para ello apela a otra crítica sobre la enseñanza de la historia y dice:

Por un error más ridículo, les hacen que estudien la historia, imaginándose que está a su alcance, porque no es más que una recopilación de hechos. Mas ¿qué entienden por la palabra *hecho*? ¿Creen que las relaciones que los hechos históricos determinan, son tan fáciles de comprender, que sin trabajo se forme su idea en el espíritu de los niños? ¿Creen que se pueda separar el verdadero conocimiento de los sucesos del de sus causas, del de sus efectos, y que tan pequeño sea el alcance de lo histórico con lo moral, que pueda conocerse uno sin otro? Si en las acciones humanas no veis más que los movimientos externos y meramente físicos, ¿qué es lo que en historia aprendéis? Nada absolutamente; y privado este estudio de todo interés, no os causa más gusto que instrucción. Si queréis apreciar estas acciones por sus relaciones morales tratad de que entiendan vuestros alumnos estas relaciones y veréis entonces si es la historia para su edad. (p. 117)

Al leer las palabras anteriores resulta imposible para cualquier lector no admirar la lucidez con la que Rousseau plantea sus ideas, más aún si se conocen las penurias que afrontó en su juventud. Alza en *El Emilio* una voz que exige a la sociedad una mirada nueva para rescatar la educación. Una mirada que debe valorar al niño por sí mismo,

así como lo enuncia Pérez (2007: s/n) “(...) el niño como tal y no como hombre en miniatura”.

La propuesta de Rousseau se identifica con el método aristotélico por cuanto se pretende que la adquisición del conocimiento sea a través del conocimiento del entorno real, asumible como contexto. Señala así que los conocimientos de Emilio son verdaderamente suyos porque los ha vivido y su espíritu es universal no por “(...) las luces sino por la facultad de adquirirlas (...) si no instruido, instruible” (p.217). Es notorio el interés manifiesto que posee el autor por diseñar una educación que permita que el alumno conozca el mundo a partir de su entorno y maneje el conocimiento necesario para abrirse al universo, tal como se señaló al conceptualizar la *Educación Contextualizada*.

Ante las ideas pedagógicas de Rousseau extraídas de *El Emilio* podemos afirmar que para éste la contextualización o lo que él exactamente llama aprendizaje circunstanciado⁸ es la punta de lanza apropiada para el logro de lo que en la actualidad se llaman procesos de pensamientos superiores tales como la inferencia y el análisis y de lograrse ésta, respetando la evolución física e intelectual de los alumnos, se tendrá un ciudadano formado para la vida y para la libertad⁹.

Luego de la aparición de *El Emilio* hay un espacio sin mayores logros en educación, de más de cien años, hasta que irrumpe en el ámbito educativo la Escuela Nueva o Activa¹⁰, la cual recoge lo que podría ser lo mejor de doctrinas como el Empirismo, el Liberalismo, el Naturismo, el Positivismo y el Pragmatismo y se estructura una educación para la libertad. Ésta, en palabras de Fullat (1992), exalta la imagen de Rousseau como el primer gran teórico de tal movimiento:

Los sistemas escolares nuevos y las técnicas enseñantes docentes irrumpieron más tarde con María Montessori, el médico Decroly, con Cousinet, con Freinet, con Kerchensteiner, con Dewey, con Ferrière... y también con el padre del escultismo, Banden-Powel. Pero el transfondo continuaba siendo el de Rousseau. Desde la antropología filosófica roussoniana la Escuela Nueva queda definitivamente desgajada de la Escuela Tradicional. (p.276)

La Escuela Nueva trae al ámbito educativo prácticas que priorizan tres factores o elementos: los métodos, el material didáctico a utilizar y el interés de los niños. Esta última proposición sigue vinculada a Rousseau y su idea de que al niño no se le debe enseñar nada que no necesite, señalando así que Emilio aprendería a leer cuando tuviera la necesidad de conocer el valor de las letras y no antes. Es decir, las formas en cómo se abordará la enseñanza están supeditadas al interés y necesidad individual de los niños.

Del mismo modo, la Escuela Nueva estableció cuatro principios generales -recogidos por Filho (1974)-, los cuales son: el respeto a la personalidad del educando o

reconocimiento del hecho de que el mismo debe disponer de libertad, por lo que ha de desarrollarse según sus propias capacidades y recursos; la comprensión funcional del proceso educativo, tanto bajo el aspecto individual, como social y se da por obra del crecimiento y la maduración en la que se aprenderá a hacer, haciendo, y a pensar, pensando, en situaciones reales; el aprendizaje simbólico en situaciones de vida social, según el cual cualquier enseñanza es siempre de vida social porque ésta es fundamental por lo que representa para la vida humana y, por último, la consideración de las características de cada individuo en cuanto son variables, según la cultura de la familia, sus grupos de vecindarios, de trabajo, de recreación, de vida cívica y religiosa. Este principio lleva al reconocimiento del hombre como expresión del mundo cultural.

Son indiscutibles los cambios que introduce la Escuela Nueva con respecto a la Tradicional, pues, es un salto pasar de la inactividad, el castigo y la represión a la libertad de aprender a los ritmos propios y acordes con el desarrollo evolutivo; de la memorización al aprendizaje en situaciones reales y lograr la construcción del “yo” con relación al mundo exterior.

En este sentido, Fullat (1992) resalta la esencia de la Escuela al decir que: “En el aprendizaje interesan solamente la experiencia, la pericia, la observación, los intereses del niño y cuanto pueda ser luego de utilidad en la vida práctica; lo que se aprende es erudición inútil”. (p.268)

Las palabras de Fullat (1992) permiten ver cierta cercanía entre la Escuela Nueva y lo que se ha llamado hasta ahora *Educación Contextualizada*. El alumno, de acuerdo con lo citado, aprenderá gracias al contacto con su medio ambiente físico, social y cultural; lo que ve y vive es primordial en su formación; no se le forma para una vida futura sino de acuerdo con su vivencia actual porque la escuela es vista como vida, así que de allí obtendrá las herramientas para poder actuar en su realidad.

En cuanto a la concepción del contexto, vemos, entre los postulados expresos en *Las memorias de la 5ta. Conferencia Mundial de la Escuela Nueva*, la irrefutable importancia que le confieren al contexto como instrumento pedagógico. Así lo expresa Filho (1974):

... se entendía que el desarrollo natural de los discípulos debía marcar el rumbo de la escuela. Esto resumía en la fórmula la escuela centrada en el *niño*, que imponía a los maestros una nueva comprensión de las necesidades y capacidades de los alumnos. Pero ya se advertía también que la evolución de los mismos no se efectuaba en el vacío, por lo que se debían tener en cuenta las condiciones del ambiente, inclusive las de la vida de cada localidad. *La escuela centrada en la comunidad* fue el primer lema que se debía profundizar, sin perjuicios para los elementos técnicos ya conocidos en cuanto a la vida infantil y juvenil, pero que exigiría de los maestros una mayor comprensión de la interdependencia entre individuos y grupos. (p.15-16)

Si bien una de las marcas indelebles de la Escuela Nueva fue el considerar el acto de aprender en relación directa a las condiciones de desarrollo de los niños, creemos necesario destacar, en función a nuestro abordaje, que el lema *la escuela centrada en la comunidad* es indudablemente la expresión más justa a la valoración del contexto del educando y su uso como recurso para ampliar el sentido y la pertinencia de la enseñanza.

En cuanto a los autores que se distinguen en la Escuela Nueva vale mencionar los aportes de algunos como John Dewey (1896-1966), señalado por Bowen y Hobson (1999) como el progresista más destacado después de Rousseau.

Para Dewey, opuesto al idealismo, una idea no es aquella que permanece en el terreno de lo efímero e insustancial sino que más bien constituye la hipótesis de la acción que obtiene sentido cuando es útil y práctica para el hombre. De allí se desprende parte importante de sus aportes.

Como se ha de recordar, Aristóteles validaba la experiencia y con ello el accionar en y para un contexto, dado el carácter inductivo de su método, considerando a la experiencia como una fuente de conocimiento. Dewey, por el contrario, asume la experiencia como el *mismísimo*¹¹ conocimiento. De esta manera la experiencia es determinante de la realidad, es la actuación de ésta. Según Fullat (1992), en el ámbito educativo, la correspondencia entre ambas está determinada porque “la educación será el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente”. (p.274) De esto podemos inferir la idea de que el aprendizaje está ajustado al contexto y que todo aprendizaje será efectivo siempre que exprese el logro de competencias para vivir en una sociedad particular.

En cuanto a la inteligencia, Dewey la vislumbra como el instrumento que le permitirá al alumno presentar soluciones a sus problemas. Esto reafirma el principio *learning by doing*¹² de la Escuela Nueva, según el cual “se aprende resolviendo problemas reales de la cotidianidad a fin de tirar adelante en el seno de la misma”. Fullat (1992: 275). Visto así, el conocimiento basado en el contexto y la experiencia permitirá abrir las puertas a la vida.

Puntualizando en los métodos didácticos utilizados en la Escuela Nueva destacan los de María Montessori (1870-1952) y los de Ovide Decroly (1871-1932). En ambos se observa la importancia que la Escuela Nueva le da al contexto o *ambiente*, como le llamaba Montessori. No obstante, en virtud de que el método Montessori ha sido señalado como contradictorio¹³ en cuanto a los principios que aceptaba y en la concepción didáctica y procedimientos generales que preconizaba, hemos considerado presentar el de Decroly, dado su apego y correspondencia a los principios generales de la Escuela Nueva.

Decroly, pensando en ampliar la escuela de manera provechosa a más niños, propuso una serie de medidas cuya aplicación sistemática, prometía, darían buenos re-

sultados. De esas medidas y en interés a nuestro tema, vale destacar la modificación que hiciera del programa para que tuviera en cuenta los intereses naturales del niño, las condiciones locales y la disposición de la mayoría de los alumnos para la adopción de un programa de ideas asociadas. Dicho programa habría de englobar las fases principales de la vida humana y social.

En este sentido, Filho (1974) resume el programa de ideas asociadas:

- a. Conocimiento por parte del niño de sus necesidades
 - la necesidad de alimentarse; a la que se une la de respirar y el aseo;
 - la necesidad de luchar contra la inclemencia del tiempo;
 - la necesidad de defenderse contra peligros y accidentes diversos;
 - la necesidad de acción y de trabajo solidario, de renovación constante y de alegría del espíritu, a la que debemos unir la necesidad de luz, de descanso, de asociación, de solidaridad y de ayuda mutua.

- b. El conocimiento del medio

Con respecto al conocimiento del ambiente, considerado ante todo, desde el punto de vista de la satisfacción de esas necesidades, conviene examinar todos sus factores, desde el AMBIENTE HUMANO –familiar, escolar y social- y el ANIMAL y VEGETAL, hasta el MEDIO INANIMADO, incluyendo la TIERRA, el SOL y los astros (...). (p.206-207)

Decroly, tal como lo demuestra su programa, expresaba la relación del niño con el medio humano, animal, vegetal e inanimado más inmediato a él y viceversa. No se observa mayor vínculo que éste. No obstante, pese a que no podemos afirmar que ésta es una reproducción fiel de la idea expresada en nuestra noción de *Educación Contextualizada*, tampoco podemos desestimar los logros del método en cuanto a contextualización, más aún conociendo que lo primordial en la Escuela Nueva era el desarrollo del niño.

La idea de la Escuela Nueva de contextualizar la educación en razón a lo que Caride (1992) y Luzuriaga (1979) llamaran micro-ambiente y comunidades domésticas y locales, se corresponde con lo que algunos estudiosos han llamado la primera fase¹⁴ de la Escuela Nueva. En ésta se consideraba que se debía tomar al niño según sus capacidades naturales de desarrollo, y organizar la escuela como una institución purificada del sentido político.

Uno de los autores que expresa la idea de educar alejado de la filosofía política de los Estados es Célestin Freinet (1896-1966). No obstante, es uno de los educadores

que, opuesto a la práctica convencional de la educación tradicional, configura una metodología de la práctica educativa adaptada a las concepciones de la Escuela Nueva en la que expone su respeto al niño planteando, entre otras ideas importantes, el respeto por el contexto en el que éste vive. Así se lee en su texto *La educación por el trabajo*:

Nacemos en determinado medio, sea el que sea. Contraemos, en nuestra primera infancia, costumbres cuya huella no se borrará jamás. Los modos de la vida material, intelectual, moral y técnica en los que nos hemos formado dentro de nuestras familias y aldeas –o en las casas claras de los barrios citadinos, en los tugurios de las barriadas populosas o en las viviendas aglomeradas de las ciudades tentaculares- serán tan determinantes para nuestra futura orientación que muy a menudo nos será imposible desprendernos de su influencia. No hay duda de que esta realidad perturba a quienes pretenden modelar a su guisa los cuerpos y las almas (...). (Freinet, 1974:63)

En las palabras de este autor se desliza como idea central la importancia del aprendizaje silente que adquiere el niño inmerso en su contexto y el énfasis marcado que la escuela pone en negarlo y/o suprimirlo. Aparece la imagen del educador como el malvado que sesga y limita al pretender “educar” y borrarle el sentido de pertenencia al alumno, todo en función de un ideal homogéneo de ciudadano. Sigue luego el autor en su reflexión apuntando:

Son en esto tan irrazonables como el herrero que calentara y recalentara su hierro, lo batiera y lo modelara, para asombrarse que tanta habilidad, tanta ciencia, tantos esfuerzos no hubieran podido conservar en el metal ese bello color blanco rojizo que esplende al salir de la fragua, pero que no es en modo alguno natural.
(...) a fin de ganar en codos de altura sus construcciones orgullosas y arbitrarias, vuestros maestros han intentado temerariamente separar al árbol sus raíces, contando así con modificar, al arbitrio de los políticos, el color o el tamaño del follaje, el esplendor de las flores y el sabor de los frutos. Pero el árbol ha languidecido y con él se ha marchitado todas sus embriagadoras promesas (...) (Freinet, 1974:63)

Las imágenes que Freinet utiliza para presentar su opinión expresan su respeto por la formación familiar y contextualizada; reconoce el valor de ésta y desdeña la educación que responde a la complacencia de los políticos y no a la esencia del niño que se está formando. Expresa de manera textual que ésta es una *loca operación*.

En referencia a la propuesta de la Escuela Nueva en sostener la educación en el interés de los niños, Freinet (1974) expresa:

La puerta se ha cerrado y, en el interior de esos muros sabiamente provistos de mapas y cuadros, habéis predicado una moral que resultaba a esos pequeños tan extraña si no es que indiferente. Les habéis ofrecido o impuesto la lectura de unos textos que estaban a cien leguas de sus preocupaciones vitales; habéis intentado lecciones que, lo sabéis bien, resbalaban sobre esas inteligencias que tan pocas veces lográis tocar y retener. (p. 64)

Las palabras del autor son elocuentes y claras, de hecho explican por sí solas su correspondencia con la Escuela Nueva y parece obvio decirlo, pero justo, sus ideas le dan sentido a la propuesta de una educación que estime, sin dejar de lado el interés del niño y su desarrollo individual, el contexto del alumno como elemento enriquecedor y fortalecedor de su formación lingüística, histórica, geográfica, social y cultural.

La educación fundamentada en los intereses del niño fue una idea que presentó sus oposiciones por parte de algunos pensadores y pedagogos de la época, quienes criticaban los manuales, libros de textos y currículos por considerarlos alejados de la realidad que en la que se daba el hacer educativo. Uno de ellos fue Anton Semiónovich Makarenko (1888-1939), quien acusaba a los ideólogos de la educación de vivir en las nubes y de crear una imagen del niño desde el Olimpo, constituido por un gas que poseía la facultad del auto desarrollo y lo único que requería era no ponerle trabas, muy al estilo de lo propuesto por Rousseau y los representantes de la Escuela Nueva.

La crítica de Makarenko se fundamentaba en la incapacidad de la “Pedagogía del Olimpo” para enfrentar con realismo los problemas de la práctica educativa. En función de ello le dedica en su *Poema Pedagógico* (1933) un apartado titulado *Al pie del “Olimpo”*, en él ridiculiza dicha pedagogía:

Desde las cimas de los despachos olímpicos no se disciernen los detalles y los fragmentos del trabajo. Desde allí se ve tan sólo un mar infinito de infancia sin fisonomía. Y mientras tanto, en el propio despacho se exhibe el modelo de un niño abstracto, hecho de los materiales más ligeros: ideas, papel impreso, sueños irreales. Cuando los hombres del “Olimpo” visitan nuestra colonia, no se les abren los ojos y la colectividad viva de los muchachos no les parece un hecho nuevo, que suscita, ante todo, una preocupación técnica, mientras que yo, al acompañarles por la colonia, y, encrespado ya por los contactos teóricos con ellos, no puedo desentenderme de una nimiedad técnica cualquiera. (Makarenko, 2007)

Makarenko, como director de la Colonia de Gorki en la que debía enfrentarse a la tarea de re-educar a jóvenes que llegaban en mal estado, anémicos, escrofulosos, comidos por la sarna¹⁵ y que desde muy temprano ya eran ladronzuelos y vagos, encontraba que los planteamientos de la Escuela Nueva distaban mucho del ambiente en el que él debía llevar a cabo su empresa pedagógica, por lo que veía que los principios de dicha escuela no presentaban aplicación técnica a los problemas reales de la praxis educativa.

Es así que, a partir de los problemas provocados por el desenfreno antisemita en la Colonia y la preocupación por no asir respuestas pedagógicas alejadas de la violencia como métodos de cohesión, expresa en la primera parte de *Poema Pedagógico* lo siguiente:

Me indignaba la técnica pedagógica, tan mal organizada, y me indignaba también mi impotencia técnica. Con repugnancia y con rabia pensaba yo acerca de la ciencia pedagógica: “¡Cuántos miles de años lleva existiendo! ¡Qué nombres, qué pensamientos brillantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! ¡Cuántos libros, cuánto papel, cuánta gloria! Y al mismo tiempo, un lugar vacío, nada que pueda corregir a un solo granuja, ningún método, ningún instrumento, ninguna lógica, nada. Pura charlatanería”. (Makarenko, 2007)

Vista esta referencia vale decir que para Makarenko el contexto real de la acción pedagógica no permitía aplicar prácticas diseñadas, tal como lo refiere, en el *Olimpo*. Evidentemente, el hecho de que él respondiera a la tradición marxista que defendía el trabajo como elemento esencial de la educación, hace que resalte la conexión utilitaria entre el contexto y el trabajo en cuanto es instrumento de servicio para la sociedad.

Lógicamente, esta noción de contexto tiene matices y tratamientos diferentes signados por la transmisión de la cultura y la política para reforzar la identidad soviética. Así lo evidencian sus palabras sobre la cultura en *Educación Infantil* (citado en Palacios, 1997): “la actividad cultural debe orientarse constantemente hacia la actividad política. El niño debe sentirse cada vez más ciudadano de nuestro país, conocer las hazañas de sus héroes, saber quiénes son sus enemigos y saber también a quién debe consagrar vida cultural conscientemente” (p. 68).

Es notoria la inclinación ideológica de Makarenko, la cual no se pretende discutir, pero lo que sí es digno de retomar es el uso del contexto como medio que pudiera fortalecer la identidad nacional y el sentido de pertenencia para con un entorno, validando así otro aspecto de la *Educación Contextualizada*, aunque sea divergente de los autores planteados inicialmente.

Adelantando pasos en el tiempo que acercan el escrutinio de la noción de *contexto* en la educación contemporánea, se encuentra un fenómeno destacable por la importancia que ha cobrado en la educación mundial: la pedagogía crítica.

La Pedagogía Crítica se sustenta en el intrincado semántico e ideológico de la Teoría Crítica, naciente de la Escuela de Frankfurt, la cual recoge – tal como lo refiere Ureña (1997)– la herencia de la crítica marxista al cuestionar el análisis de la sociedad como un puro objeto externo, como un dato a descubrir y describir.

La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt denuncia, según Ureña (1997), la ideología científico positivista desde la cual las ciencias sociales estaban analizando la sociedad y manifiesta la actitud de encubrir los aspectos inhumanos de la sociedad contemporánea eliminando toda reflexión crítica. De tal manera, postula lo siguiente:

Se trata de perforar esa costra exterior de funcionamiento para llegar hasta la visión de una sociedad que va produciendo ellas mismas sus formas de vida, que va transformando las condiciones reales bajo las que los hombres se van configurando a sí mismos. (p.24)

Indiscutiblemente, la forma en la que el hombre se mire y analice sus condiciones es a través de la reflexión crítica de sí y su entorno, por lo que la Teoría Crítica estima necesario que el hombre tome conciencia de que sólo él podrá transformar su vida.

Lo importante y rescatable en la Teoría Crítica para la disertación planteada sobre la Pedagogía Crítica y el contexto en educación es que se ve a sí misma como teoría y praxis; es, según Habermas (citado por Ureña, 1997):

... porque su crítica sólo puede lograrse si, en cuanto teoría, es capaz de responder a las necesidades reales y realizables de los hombres en un momento histórico determinado y de “entrar e incrustarse en la conciencia y en las más íntimas intenciones de los hombres dispuestos a la actuación práctica. (p.25)

Al destacarse la crítica como catalizadora para responder a las necesidades de una u otra manera la sitúa como liberadora, potencia con ello a la reflexión para identificar limitaciones y superarlas. Del mismo modo lo exponen Ajuste, Flecha, López y Lleras (1999:36) al señalar que “el propósito de todas estas críticas lo constituye la intención de cambiar el orden establecido, tanto en el ámbito individual como en el colectivo”.

Las recientes palabras muestran la praxis de la crítica como elemento estimulador que promueve y logra cambios en la colectividad, lo cual evidencia el vínculo entre éstos y las relaciones sociales que supone dicha práctica, al tiempo que fortalece lo

que precisamente consideró Habermas para la formulación de su Teoría de la Acción Comunicativa: los actos comunicativos y la capacidad discursiva de las personas.

Los aportes de la Teoría Crítica expresados a través de Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas contribuyeron teóricamente a la Pedagogía Crítica para que ésta diera apertura a un modelo educativo, de acuerdo con las palabras de Ayuste y otros (1999:39), “(...) que entiende el aprendizaje como un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso”. La educación desde esta premisa contempla la participación de todos los actores de la educación, interno y externos de la escuela.

Los autores que se inscriben en este enfoque replantean la transmisión de poder dentro de la escuela para posibilitar una construcción colectiva, en la que la participación tiña la educación con los matices de la realidad. Incluso, el reconocido autor brasileño Paulo Freire (1921-1997), aludiendo a los aportes de la Pedagogía Crítica, postula un ideal de educación en el que el educando posea las herramientas teóricas, dado que éstas le permitirán manejar el conocimiento de la realidad, lo cual lo llevará, en el caso de ser necesario, a readaptarla. De allí la importancia de la reflexión y del compromiso que debe asumir el hombre frente a su realidad. Esto lo lleva a afirmar que “así como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad (...)”. (Freire, 1974:10)

De las palabras de Freire queda claro que para reconocer las necesidades y readaptarlas o transformarlas se precisa conocer la realidad y reflexionar sobre ella y esto no sólo se da por el conocimiento vivencial socio-histórico y cultural que se tiene al estar en contacto con un entorno particular sino también por las herramientas teóricas que pueda ofrecer la educación. De allí se desprende que la realidad transformable a la que acude discursivamente la Pedagogía Crítica, para despertar a los hombres de sus opresiones y limitaciones, expresa, en gran medida, el sentido de lo que en este trabajo se ha dado por llamar *Educación Contextualizada*.

Vale decir que la relación que se puede establecer entre Pedagogía Crítica y *Educación Contextualizada* está dada (en virtud del rastreo de la noción de contexto) por el hecho de que comprende que la realidad influye en el hombre y refuerza el poder que éste tiene para actuar sobre ella y transformarla.

Finalmente, las explicaciones ofrecidas hasta aquí sustentan nuestra afirmación de que la educación contemporánea que apunta a la formación de un hombre con raíces y antenas es expresión del interés histórico por vincular al hombre con su contexto, evidentemente potencializado en la actualidad por la red de relaciones que ha activado el proceso de globalización, sin descuidar una formación universal, enlazando al hombre con el mundo. Esto viene dado por los rasgos que hemos logrado verificar en los pensadores y proyectos educativos expuestos; cercanos a nuestro concepto de *Educación Contextualizada*, lo cual refuerza nuestro planteamiento inicial sobre el he-

cho de que la educación está inmersa en un proceso de construcción y deconstrucción, gracias a que siempre hay alguien que reflexiona sobre cómo se enseña y qué se enseña; razón que hace recurrente la aparición de la educación contextualizada con matices ideológicos diferentes, con mayor o menor intensidad, pero sin renunciar a ser considerada de importancia.

A la luz del análisis que hemos realizado hasta ahora, resulta necesario hacer eco del *contexto* desde el cual se lleva a cabo esta investigación y mirar la praxis pedagógica y los principios filosóficos que se han propuesto en nuestro país. Esto determina nuestro próximo capítulo como un rastreo histórico y legal de indicios sobre lo que hemos llamado *Educación Contextualizada* en la educación venezolana.

VENEZUELA:

UN CONTEXTO Y UNA REALIDAD EDUCATIVA PROPIA

Lo nacional es sustancia de lo universal cuando los problemas del mundo se encaran con problemas del hombre, indiferentemente del lugar donde éste se encuentre ubicado.

Prieto L. (2006)

A partir del periplo que ha iniciado esta investigación en búsqueda de la noción de *Educación Contextualizada* creemos necesario, en el caso venezolano, comenzar nuestra indagación en el año 1980, pues, es en él cuando se firma, después de 22 años de espera desde la instauración de la democracia en el país (1958), la Ley Orgánica de Educación y se crea, por Decreto Presidencial N° 646, el subsistema de Educación Básica¹⁶. Este subsistema es obligatorio y gratuito y representa el segundo nivel de educación; está constituido por nueve grados de estudio que conforman tres etapas de tres grados cada una y es considerado como pilar fundamental y estratégico de la educación venezolana para elevar el nivel cultural de la población debido a la alta matrícula¹⁷ estudiantil que atiende. Todo lo anterior expresa la importancia de este subsistema, por lo que enfocaremos nuestro análisis en los elementos que en él se exaltan, a través de las distintas reformas educativas que se han dado, y que se conectan con la noción en estudio.

La razón de considerar el estudio a partir de 1980 se fundamenta, entre otros motivos, en que los eventos históricos, económicos y políticos previos a este período permearon a tal punto el discurso educativo que se dificulta visualizar en los estudios existentes los posibles planteamientos filosóficos o pedagógicos que direccionaban la praxis educativa en el país. Incluso, considerando las referencias que hacen Bravo, Ramírez y Pernía (2000) y Rodríguez (1998) sobre las *Memorias y Cuentas del Ministerio de Educación* y las observaciones que sobre algunas décadas refiere el *Diccionario de Historia de Venezuela* (Fundación Polar, 1994), se puede afirmar que hay períodos completos en la historia de la educación venezolana que parecen vacíos en cuanto a logros educativos. Esto no niega que en el país se hayan puesto en práctica algunos métodos e ideas de los pensadores destacados en el capítulo anterior; de hecho Marcano, Pirela y Ríos (2005) en su trabajo sobre *Políticas Educativas Nacionales y Regionales en Venezuela* señalan que el modelo de escuela laica tradicional evolucionó hacia una concepción empirista y se observa en ella la aplicación de un modelo pedagógico estilo Escuela Nueva con

las tendencias reformista y antiautoritaria que se corresponden con ésta. El acento en educación estaba, en cambio, en las necesidades y carencias generalizadas en todo el sistema educativo y las prácticas educativas que se pueden destacar resultan aisladas e insuficientes para analizar detenidamente la noción en estudio.

Las preocupaciones educativas anteriores a la instauración de la democracia giraban, tal como ya se mencionó, sobre las carencias que se manifestaban en todos los aspectos inherentes a la educación: *pobreza educacional*¹⁸, derechos económicos y políticos de los maestros, derechos a la educación gratuita, obligatoriedad del Estado, Reformas Educativas y una Ley de Educación que expresara reglamentos pertinentes, entre otros. Evidentemente, el carácter de las necesidades de la época dejaba muy poco espacio para un posible desarrollo de una *Educación Contextualizada*. De hecho, la mención que Fernández (1981; en Rodríguez, 1998) hace de las observaciones que recogía el V Plan de la Nación (1976-1980) sobre la orientación memorística, la desvinculación con la realidad y la falta de estímulo a la creatividad que presentaba la educación, es una demostración de lo infructuoso de considerar los períodos anteriores. No obstante, es preciso destacar a un personaje a quien la educación venezolana le debe muchas de las mejoras sustanciales que se expresaron luego en la Ley Orgánica de Educación, el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, pues, sus ideas marcaron la historia de la educación venezolana.

Luis Beltrán Prieto Figueroa (1902-1993) fue uno de los ideólogos más destacados de la educación venezolana y actualmente es reconocido como el Maestro de América. Es precisamente al Maestro Prieto a quien se le debe la idea del Estado Docente que actualmente se considera pilar y directriz de la educación del país y la cual fue recogida en su obra del mismo nombre *El Estado Docente*, publicada en 1947. En ella el autor expone su interés porque el Estado se responsabilizara de la orientación o principio general de la educación que conformara la conciencia de los ciudadanos de acuerdo al interés nacional, algo evidente en la antigüedad griega y cercano a los preceptos platónicos y aristotélicos en cuanto al Estado y la educación, pero invisible para todos aquellos que en nuestro país rechazaban las propuestas de Proyecto de Ley de Educación que incluían tal responsabilidad del Estado.

El rescate de la imagen de Prieto Figueroa responde a los valiosos aportes que hiciera en cuanto a la educación que considera el contexto. Es así que vemos cómo formula una visión integral y magnificada del contexto, pues plantea que la escuela es un órgano de la comunidad y debe despertar a ese espíritu de sociedad y además de dar cabida a la educación de los niños está obligada a extender su red de influencia con las demás personas que conforman el núcleo en donde vive la escuela. (Prieto, 2006)

Prieto arroja luces que clarifican muchas propuestas erróneas en torno a la vinculación de la escuela con su medio y desmitifica que si está anclada en un medio rural haya de ser diferente que si lo estuviera en uno urbano. Deja claro que los fines son

los mismos, pues los delinea el Estado y los recoge la Constitución. Explícitamente dice:

No se trata de dos escuelas primarias para un mismo país, sino de una sola escuela, flexible en su organización, y adaptable a circunstancia de medio y de tiempo, marinera en las costas, serranas en las montañas, para la cría entre los pastizales de los llanos agrícolas en las tierras fértiles de nuestros valles, siguiendo en cada medio el ritmo que imponen las tareas, pero en todas partes consagrada a forjar el espíritu nacional y la responsabilidad del ciudadano de un país democrático. (Prieto, 2006:10)

Las palabras del autor son tan expresivas que no permite sombras de confusiones de ningún orden. Queda claro, en la cita, que la educación debe asumir su contexto geográfico y económico, pero no como excusa para tratar de eliminar contenidos o pretenderla más corta o sucinta asumiendo un carácter simplista y rudimentario. Prieto expresa literalmente que no se debe confundir el medio para tratar de crear limitaciones en los logros de los fines de la educación sino integrar el medio para orientar las tareas.

En consideración de la no diferenciación de la educación rural de la urbana Prieto indica que debe, bajo el propósito de educar a las masas, existir una escuela nacional de frente a la conformación de la conciencia americana y de sentimiento y pensamiento universales. Es decir, la educación modelada por el autor se ciñe a los conceptos de contexto y *Educación Contextualizada* en tres aspectos fundamentales: la consideración del medio, de la comunidad y la visión glocal sugerida en el primer capítulo.

Ahora bien, rescatando el planteamiento que dio apertura a nuestro capítulo retomamos el camino en 1980, dado que es en este año que por el Decreto 646 se creó el nivel de Educación Básica y se logró concretar la firma de la Ley Orgánica de Educación, después de 22 años de democracia¹⁹, constituyendo uno de los mayores logros en educación, pues, se introducen cambios cónsonos con las necesidades evidenciadas en educación y en correspondencia con los acuerdos internacionales contraídos por Venezuela.

La Ley Orgánica de Educación aprobada en 1980 consagró la finalidad de la educación establecida en la Constitución Nacional de 1961, la cual expresa lo siguiente:

Artículo 80.- La educación tendrá como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. (...) (LOE, 1980)

El artículo 80 expone los principios generales que orientarían la educación. En él observamos el interés nacional resumido en el desarrollo pleno de un ciudadano para una sociedad democrática, que si bien no sirve para hablar de una *Educación Contextua-*

lizada, en referencia al uso del contexto como instrumento para potenciar la relación con espacios y entidades mayores, sí nos permite ver la necesidad de considerar el contexto sociopolítico para dirigir los derroteros de la educación de un país. No obstante, es en la Ley Orgánica de Educación en donde podemos apreciar explícitamente cómo se entiende esta finalidad. Así se lee lo siguiente:

Artículo 3º La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social; consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana. La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales; y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente. (LOE, 1980. Subrayado nuestro)

Este artículo desglosa la finalidad de la educación declarada en el artículo 80, muestra la amplitud que sugiere la interpretación y nos sirve de referencia para reconocer que si bien en el sistema educativo venezolano no podemos observar una declaración explícita de una praxis educativa que podamos asimilar directamente con nuestra noción de *Educación Contextualizada*, hay en él valores y elementos que sugieren que su activación o puesta en práctica habrá de considerar el contexto como herramienta para lograrlo. Un caso específico es la postulación de una educación para la democracia y la identidad nacional, entre otros, pues es innegable que el logro de estos valores sugiere la vinculación del estudiante con su entorno sociopolítico nacional y por ende regional²⁰. Al mismo tiempo podemos observar que esta ley recoge los postulados planteados por la UNESCO y entiende que el ciudadano que reclama la sociedad y el mundo no está aislado o encapsulado a su entorno doméstico inmediato y tanto la comunidad como la escuela en la cual se forma académicamente tienen un espacio y una historia y que a su vez están inmersos en una región particular que responde a eventos culturales, históricos y geográficos particulares y ésta a una nación y así sucesivamente. De hecho, un aporte más a la afirmación de que la educación es vinculante con su contexto es el de reconocer en su Artículo 4º que la educación es un medio de mejoramiento de la comunidad y factor primordial del desarrollo nacional.

Otro elemento que se presenta en el sistema educativo venezolano y que de alguna manera apela a la imagen de *Educación Contextualizada* es el tema de la *regionalización*.

Éste se introdujo a raíz de la necesidad de descentralizar y desconcentrar la administración escolar del país y poder atender las necesidades y características concretas de cada una de las regiones y con ello contribuir al desarrollo adecuado de la nación. Así quedó contemplado en el numeral 5° del artículo 15, capítulo I de Los Principios y Estructura del Sistema, el cual expresa la necesidad de regionalizar: “Se tomarán en cuenta las peculiaridades regionales del país a fin de facilitar la adaptación de los objetivos y de las normas técnicas y administrativas a las exigencias y necesidades de cada región”. (1980)

Esta regionalización pasó del sector administrativo al académico-curricular en el subsistema de Educación Básica, la cual la destaca entre los principios que establece la normativa legal:

- **Democratización:** evidenciado a través de la masificación de la educación y de la oportunidad de estudios para todos los ciudadanos, sin distinción de credos, sexo o posición socioeconómica.
- **Regionalización:** La educación básica se orienta por un diseño curricular común para todo el país. Sin embargo, la escuela deberá hacer las adaptaciones correspondientes, en atención a las características, intereses y necesidades de la región.
- **Flexibilidad:** principio que permite introducir modificaciones y reformas a las que haya lugar, de acuerdo a los cambios de la ciencia, tecnología y disciplinas humanísticas, a nivel nacional y mundial. (Pérez y Carrasquel, 1996: s/p. Subrayado nuestro)

Como se puede observar, la Educación Básica abre la puerta a la participación de la escuela para la adaptación y ajuste del currículo general a las realidades y contextos particulares. Esto puede verse como un logro, pues propone un cierto grado de autonomía en las escuelas y deja en manos de la gestión de cada institución la responsabilidad de que la regionalización se convierta en realidad. Para ello se debe considerar a la escuela como un sistema abierto en el que se asume la intervención de todos los que participan en el proceso educativo directa e indirectamente.

Tal como está planteado, la regionalización curricular se manifiesta como la primera oportunidad y exigencia puntual en el subsistema de Educación Básica para que se considere el contexto, en él efectivamente se llevará a cabo el acto educativo y será determinante en la orientación que se le dará a la misma. Es precisamente esta idea de regionalización curricular la que en los actuales momentos activa, a la par de los acuerdos establecidos en la UNESCO, la mirada al contexto particular del ciudadano que se quiere formar, pues, será desde su inmediatez y el conocimiento de su mundo físico, social, político, económico y cultural, que se deberán crear los vínculos con realidades mayores nacionales y universales.

Llegados a este punto podemos afirmar que la educación venezolana desde 1980 ha dado muestra de la necesidad de considerar el contexto para lograr sus fines y cumplir con sus principios. Esto se instrumentaliza en las Reformas Educativas que se han gestado desde entonces hasta la actualidad, razón que nos lleva a su análisis.

En la década de los 80 se dieron dos Reformas Curriculares, provenientes de manos de los presidentes, representantes de los dos partidos políticos mayoritarios para ese entonces: Luis Herrera Campins (1979-1984) y Jaime Lusinchi (1984-1989).

De la primera podemos destacar, de acuerdo con nuestro estudio, la declaración del lema de Luis Herrera Campins “la educación es primero”, quien destaca en su definición de educación el hecho de que el hombre al realizarse como persona, a través de la educación, podrá lograr la felicidad propia, del grupo familiar y de la comunidad regional, nacional e internacional. (Heres, 1981; citado por Rodríguez, 1998:270)

La declaración presidencial refleja la conexión entre el desarrollo personal logrado por la educación y el bien de la comunidad general, de lo que se deduce la comprensión de que la educación es el motor del bienestar del mundo. Este lema hará, tal como lo refiere Rodríguez (1998:270-271), que los principios orientadores de la política educacional de entonces sean la democratización, la diversificación, la regionalización y la participación, expresando de esta manera la necesidad de pertinencia de la educación. Es decir, la educación perfilada por el gobierno de Luis Herrera expresaba la urgencia de ser congruente con la sociedad que se esperaba y las oportunidades que se dieran para lograrlo.

Tal como se vislumbra, en el gobierno de Herrera la regionalización curricular sería, junto con la proclamación de la educación para el trabajo, el instrumento que daría sentido y congruencia a la educación, pues, se entiende que establecería vínculos entre los contenidos educativos y el fin de éstos, que si bien no se corresponde totalmente con la noción de *Educación Contextualizada* propuesta es la expresión de que la educación circunstanciada en su entorno se justifica en cuanto a que proporciona el bien del hombre y de su comunidad, por ende de la nación y el mundo.

Con el ascenso a la presidencia de Jaime Lusinchi fueron suspendidos los programas de estudio aplicados en el período presidencial anterior mientras la nueva administración evaluaba las realizaciones; se evidencia una vuelta a la imagen centralizada, aunque los discursos seguían enfatizando la regionalización y descentralización. En junio de 1985 comienzan a aparecer los primeros documentos sobre las modificaciones. Éstos son referidos por Rodríguez (1998) de la manera siguiente:

Los cambios más importantes: a) elaboración de un nuevo “normativo”, eliminando la fundamentación del anterior; b) la división del nivel en 3 etapas de tres años cada una; c) modificación del perfil del docente, eliminando los roles de promotor e investigador; d) elaboración de nuevos programas, bastante parecidos a los anteriores; e) separación de las áreas en asignaturas; f) elaboración de manuales con orientaciones básicas para los docentes; g) eliminación de la UGA²¹ y del trabajo por área. (p.276)

Como se puede observar los cambios afectaron esa cierta autonomía de las escuelas de la que habláramos en el proyecto educativo de Herrera y muy especialmente la imagen del docente se vio transmutada a ser un repetidor y cumplidor de la normativa. Así es que, mirando retrospectivamente, es posible visualizar a los maestros cargando un libraco de aproximadamente 1.400 páginas de las que mágicamente sacaban todas las clases.

Ese libro, titulado el *Manual del Docente*, fue valioso para los maestros por cuanto constituyó una guía en la que encontraban las fórmulas de cómo hacer todo y dirigía la práctica escolar de entonces. No había espacio ni para la improvisación ni para la creatividad. En su interior, entre los muchos planteamientos que manifiesta, se encuentra en el apartado de planificación la siguiente definición:

“(...) planificar la acción educativa es elaborar un plan donde se contemplen las actividades de los elementos o agentes educativos (docentes, alumnos, padres y representantes, recursos y demás integrantes de la comunidad educativa) de manera que se puedan prever las situaciones en las que habrá de llevarse a cabo el proceso enseñanza aprendizaje”. (ME, 1984:8)

Esta definición coloca a la planificación como el instrumento para prever todas las actividades de los “elementos o agentes educativos”. Estos agentes parecen, de acuerdo con la redacción y jerarquización que se hizo, estar sujetos a lo expresado por el manual; no había prioridad por los intereses del alumno y el maestro es quien operacionalizaría la acción educativa, esto sin decir más es un reflejo de que la educación pensada en este momento de la historia del país estaba fundamentada en el maestro, más allá de lo que se apele en función de negarlo.

Más adelante, cuando en el manual se explica lo que significa cada uno de los agentes que intervienen en la planificación de la acción educativa y su participación en la misma se lee que los alumnos debían participar en forma directa e indirecta. Sería indirecta cuando el docente y sus asesores (director y supervisor) consideraran los intereses de los alumnos, sus necesidades y expectativas y directa cuando los propios alumnos propusieran la programación de actividades que los involucraran física, intelectual y emocionalmente con el ambiente. Por su parte el docente en la planifi-

cación debía tomar en cuenta, además de los representantes, recursos y comunidad, la realidad sociocultural existente, las características, necesidades e intereses de los alumnos.

En cuanto a los representantes, éstos podrían participar aportando sus opiniones tanto en la planificación de actividades como para la evaluación; además de apoyar al docente a través de charlas, foros y conferencias en áreas de su competencia que fuesen de interés para los educandos.

En lo que respecta a la comunidad vale decir que ésta constituía un recurso más a ser utilizado por el maestro y su importancia estaba dada porque “el educando entra en contacto con conocimientos, experiencias y materiales concretos, ubicados en su localidad”. (ME, 1984:65)

Lo anterior llevaba al maestro a mantener una lista completa y actualizada de información acerca de su comunidad en cuanto a padres, representantes, vecinos, personajes de la localidad, organismos e instituciones públicas y privadas, sitios históricos, entre otros, desprendiéndose de ello que el conocimiento que se sugiere está asociado solamente a la inmediatez geográfica de la escuela y a eventos concretos, los cuales debían ser planificados y dirigidos por el docente. De hecho, el *Manual del Docente* dejaba claro todas las vías posibles para lograr la integración escuela-comunidad y señalaba expresamente que para tal logro el docente desempeñaba un papel protagónico.

En esta Reforma la comunidad define tanto a las personas como al ambiente que rodea la escuela, sus habitantes, sus organizaciones e instituciones. Se tenía como ideal que todos aportaran ideas y suministros. Al final de la primera parte del manual se fijaron los objetivos con los que se pretendía dirigir la integración de la escuela-comunidad donde se señalaba expresamente que el trabajo en equipo a realizar requería que todos estuviesen informados de qué se pretendía hacer, por qué se quería hacer, cómo se podría lograr y qué se requería de ellos (ME, 1984).

La operación final de sumar todas las partes para comprender cómo la Reforma Educativa de 1985 expresa la contextualización educativa nos permite afirmar que desde el inicio esta Reforma plantea una paradoja que sesga la posible relevancia que se le pudiera dar a la propuesta de contextualización; pues, en el discurso aparece la idea de que todos los miembros de la comunidad colaboren en actividades, pero el proceso efectivo de cercanía y de enseñanza está determinado por la presencia del docente, dejando con ello a los demás prácticamente circunscritos a ser meros espectadores. Es así que se desaprovechó la riqueza geohistórica, social y cultural y se dejó de lado la posibilidad real de la participación de la comunidad y la integración del contexto para hacer la enseñanza más cercana al alumno.

A lo anterior se le puede añadir algunos aspectos del diagnóstico que presentó en 1990 la Comisión Presidencial para la Reforma de Estado (COPRE), los cuales reafirman nuestro análisis:

- La escuela no ha sido capaz de incorporar a su dinámica interna de aprendizaje, la labor educativa de otros agentes. Se ha desarrollado al margen de la familia, la comunidad local, los grupos organizados, ignora el impacto de la radio, la televisión, el cine y la prensa; permanece disociada de la dinámica cultural y productiva del país. (...)
- El sistema escolar es básicamente teórico; no sólo brinda una atención limitada en los diversos aspectos del desarrollo personal, sino que el aprendizaje de los contenidos muy raramente traspasa los límites del conocimiento y la comprensión hacia niveles más complejos de aplicación, análisis y síntesis. (...)
- Lo relativo a la familia presenta igualmente deficiencias. La escuela no propicia la reflexión suficiente que permita a los alumnos ubicarse en el contexto de sus relaciones familiares a objeto de clarificarse y dotarles de instrumentos personales que le faciliten su propia comprensión y aumenten su autoestima y sus niveles de seguridad personal. (COPRE, 1990: 39-89)

Como se puede apreciar en los elementos destacados del referido diagnóstico se puede afirmar que la Reforma Educativa de 1985 no dejaba espacio para una Educación Contextualizada, los agentes de la educación que pudieran ser aprovechados a tal fin fueron dejados de lado y el marcado acento en los conocimientos teóricos coartó cualquier posibilidad para comprender el contexto, en toda su acepción.

El análisis de la COPRE sirve de apoyo para introducir cambios educativos; es así que en 1995 el Estado presentó al país los lineamientos y políticas educativas para el quinquenio 1994-1999 enmarcado en la necesidad de construir una nueva sociedad, por lo que la Reforma Educativa que se plantea poner en práctica para 1997 dice responder al reto de obtener mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa.

Este Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica contempla tres instancias de participación inherentes a la formación del estudiante de la I y II Etapa en lo nacional, estatal y escolar: el Currículo Básico Nacional (CBN), el Currículo Estatal y el Plantel. El primero homologa las competencias y saberes que han de lograrse en el territorio nacional, se presenta a través de los programas académicos por cada grado y representa el 80% del plan de estudio para la I Etapa y 75% para la II. El segundo, está bajo la responsabilidad de las autoridades educativas de cada estado y pretende garantizar la participación de cada entidad federal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su población atendiendo, entre otras particularidades, su diversidad geográfica, económica, cultural e histórica. Este currículo representa los porcentajes restantes del CBN, es decir, 20% para la I Etapa y 25% para la II. Por su parte la tercera instancia, la del Plantel, actúa por medio de la formulación de los proyectos pedagógicos y la integración escuela-comunidad con la finalidad de resolver problemas pedagógicos de la institución y a organizar la acción docente. (ME, 1998)

Esta reforma persigue considerar aspectos pertinentes a la contextualización, pero desde una perspectiva más amplia que en la reforma precedente. Hay en ella una conciencia mayor sobre los elementos a considerar para lograr una educación más pertinente, significativa y por ende referencial (con su contexto) para el alumno. Al respecto se observa el señalamiento sobre las características, intereses, necesidades y problemas de los alumnos, de los docentes y de la comunidad, al igual que las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo; incorporar áreas académicas en atención a las necesidades federales y realizar contextualizaciones curriculares que se concreten en los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula.

La reforma de 1995-1997 propone herramientas para la contextualización como el Plantel (en cuanto a institución educativa) y el Currículo Estatal, pero la realidad notable en las escuelas es que aún, incluso a finales de 2007, la comunidad sigue siendo un ente colaborador no representado en las supuestas contextualizaciones curriculares que se pretendían y la elaboración y puesta en práctica del Currículo Estatal se quedó en una utopía.

Un ejemplo que se puede citar como referencia al destino que tuvo el Currículo Estatal lo constituye la elaboración de la I Etapa del *Currículo Básico Estatal-Programa de Estudio de Educación Básica* (Dirección de Educación del Estado Bolívar, 2000) que se elaboró para el Estado Bolívar.

Este currículo se elaboró durante el gobierno del Dr. Jorge Carvajal Morales y comprendía dos áreas académicas “Senderos de Guayana” y “Huellas Históricas de Guayana” orientadas a la “formación del venezolano, en atención al cultivo de los valores morales, sociales y culturales, con el fin de que pueda incorporarse a la sociedad, en forma armónica, conociendo la razón de su ontología y axiología dentro de su entorno” (2000:15). De acuerdo con la cita este currículo pretendía ser la herramienta pedagógica que conectara al niño guayanés con su contexto; sería de acuerdo con la noción planteada hasta ahora el medio por el cual el niño conociera su contexto geográfico e histórico, lo cual le permitiría fortalecer su identidad regional, conectarse con valores nacionales y quizá, de acuerdo con el manejo que se hiciera de los contenidos y las relaciones subyacentes que nacieran a partir de ellos, pudiera activar y/o magnificar una comprensión de la realidad y del entorno más alejado del niño.

El enlace del Currículo Estatal con la identidad regional está propuesto desde el Decreto N° 50 del 12 de abril del año 2000 que declara su inducción, reproducción, ejecución y evaluación en cada uno de los Planteles Educativos del Estado. En él se afirma que este currículo permite la contextualización y adecuación de los objetivos y contenidos y que en el rescate del acervo histórico cultural que garantizará una educación integral, realzando la identidad regional. (2000:4)

Pese a lo anterior el destino de esta I Etapa fue quedarse en la Gobernación del Estado Bolívar, pues se publicó en el año 2000 y el proceso para su difusión coincidió con el cambio de gobierno del Dr. Carvajal Morales al Capitán Antonio Rojas Suárez.

Este hecho político afectó la implementación de tal currículo y la elaboración de la II Etapa, debido a que produjo un cambio en las autoridades educativas de la región y se cambiaron las prioridades educativas y disolvió el grupo de colaboradores que tuvieron a su cargo la tarea del Currículo Estatal.

Ante las tendencias mundiales demandantes de cambio y delineadas por la UNESCO, con una Reforma Educativa que había propuesto determinadas acciones que no se cumplieron no era difícil prever una nueva reforma. En este escenario apareció, casi como contrabando intelectual, las primeras versiones, aún con los comentarios insertos para hacer las correcciones, del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) de la reforma de 2007.

Esta reforma, que ha originado muchas polémicas y discusiones, intenta alcanzar los compromisos asumidos por Venezuela ante la UNESCO en el sentido del respeto y valoración por la diversidad del otro, así como los principios y valores sociales, culturales, históricos y lingüísticos propios; sin embargo, difiere de otros planteamientos propuestos por la misma UNESCO como los pilares de la educación y las competencias en el perfil de los educandos, por nombrar algunos.

Puntualmente sobre la contextualización expresa el Sistema Educativo Bolivariano (SEB):

Flexibilidad: el currículo del SEB está centrado en la valoración sistémica de su puesta en práctica, lo que permite los ajustes pertinentes de acuerdo al contexto. Éste es producto de la dinámica del trabajo colectivo, a partir del ejercicio de una democracia participativa y protagónica de los actores sociales comprometidos en el proceso educativo. (MPPE, 2007:52)

La gran diferencia que se observa, en cuanto al uso de contexto, es la dimensión de masa, de colectivo, de debates de opinión. Está diseñado para una población a la que le urge, ante los desafíos que implica la globalización referidos en el Capítulo I, fortalecer la identidad nacional y regional; una población que ha asumido su rol como actor protagonista de la sociedad y su capacidad reflexiva. Ya la educación con esta visión pone en aprieto la práctica pasiva del maestro.

El Currículo General de Primaria manifiesto en el Sistema Educativo Bolivariano representa un cambio de imagen del currículo trabajado anteriormente en las escuelas venezolanas porque brinda la oportunidad a los actores educativos (educador, comunidad y la sociedad en conjunto) de intervenir en el diseño curricular a través de la contextualización regional. Esto lo observamos al leer lo previsto para dicha contextualización:

La **contextualización regional** es el currículo general contextualizado por la institución educativa, con la participación activa y consciente de todos sus actores en relación con la formación de los/las estudiantes. En éste confluyen los factores, intenciones y dimensiones del proceso educativo. (MPPE, 2007: 45)

Las palabras anteriores permiten ver que el SEB deja la responsabilidad de la contextualización a las escuelas. Se asume que éstas, además de tener que adaptarse a los cambios expresados por el Currículo Básico General de Primaria, tienen la tarea de contextualizarlo con el objetivo de contribuir a la conformación y fortalecimiento de la identidad regional y nacional y para ello no hay brújulas ni caminos insinuados sobre cómo hacerlo, por lo que podría decirse que es una tarea acéfala de parámetros, guías o sugerencias que permitan visualizar cómo lograr exitosamente la contextualización regional. Incluso, no está expresado en el SEB qué aspectos o contenidos “mínimos” deben ser considerados en tal flexibilización, lo cual constituye una ventaja porque los actores realmente pueden decidir qué y cómo hacerlo, pero la heterogeneidad o pluralidad de visiones y opiniones también expresa conflictos, derroteros, desvíos y, en casos extremos, pérdida de los objetivos iniciales; de lo cual se extrae que el logro de la contextualización dependerá de factores inherentes a la Gestión Educativa Estratégica, sin embargo, esto tampoco está dicho, sumándose otro riesgo que apela a inferencias y lecturas de silencios.

Las observaciones que hasta aquí se han realizado sobre el SEB y cómo éste plantea la contextualización se dan sobre el texto ya publicado y de difusión en los talleres de formación docente que el Ministerio del Poder Popular para la Educación han llevado a cabo. No obstante, hemos de aclarar que este diseño es susceptible a cambios, debido a que en el país se generaron protestas por los postulados ideológicos que propone y los cambios que introduce en los niveles educativos, entre otros. Esto llevó a que el presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Rafael Chávez Frías el 13 de marzo de 2008, en cadena nacional, declarara un retraso en la implementación del SEB y se abriera una consulta y análisis nacional, por lo que es factible que surjan propuestas que mejoren la ‘flexibilidad’ o contextualización ya planteada, pues de no ser así, tal como señalamos en párrafos anteriores, estará sujeta a imprecisiones e interpretaciones individuales.

Ahora bien, a manera de cierre de este capítulo y haciendo una síntesis del análisis de las Reformas Educativas que se han generado en el país desde 1980 cabe decir que las reformas no siempre se han presentado como más ambiciosas a la anterior, como es el caso de la que promovió el gobierno de Jaime Lusinchi, pues, a pesar de que se llevó a cabo un estudio de los resultados de la reforma anterior, se eliminaron aspectos valiosos y al final de ambos períodos se observa un incremento en los problemas

sobre repitencia y deserción. De esto Rodríguez (1998:277) dice que “ambas reformas no produjeron el cambio cualitativo aspirado y requerido”.

En cuanto al tema de nuestro estudio, la *Educación Contextualizada*, si bien se puede decir que se abrió la posibilidad de integrar conocimientos de la localidad como parte del contexto, éstos se fundamentaban en conocimientos de hechos concretos, lo cual dejó de lado diversos aspectos inherentes al contexto, pues no eran considerados por el normativo que representaba *El Manual del Docente*. Además, dicho conocimiento se justificaba en sí mismo como conocimiento de su entorno inmediato sin mayor trascendencia.

Evidentemente la reforma más ambiciosa de todas y más acorde con la contextualización educativa que hemos planteado es la de 1997; sin embargo, una de las principales herramientas de contextualización, el Currículo Estatal, no logró cimentarse como práctica escolar, aunque la contextualización allí planteada giraba más en cuanto al conocimiento del acervo regional y el logro de la identidad regional y nacional y no como instrumento para potenciar la relación con el mundo, tal como lo propone actualmente la UNESCO.

Por último, tenemos la más nueva de las reformas, el Sistema Educativo Bolivariano (2007), que, tal como está planteada, requiere como paso previo para su implementación introducir cambios en la Ley Orgánica de Educación de 1980 o la implementación de una nueva Ley, dado que los giros filosóficos y pragmáticos que plantea no tienen asideros en los postulados ésta. En función de ello sólo se puede hablar de esta reforma como lo que es, una propuesta sobre la que avizoramos algunos riesgos, pero que hasta que no se haga una realidad en las escuelas son interpretaciones sujetas a las acciones futuras.

En cuanto a nuestro tema a discusión consideramos que la contextualización que plantea, si bien propone una integración de todos los actores educativos, requiere de un docente y una gestión escolar que evidencien una amplia cosmovisión en la comprensión de la contextualización como herramienta para lograr entender y conectarse con la eclosión de relaciones que el mundo actual exige, es decir, esta contextualización al dejarse aislada del marco referencial que sugiere el término *contexto* corre el riesgo de diluirse en aspectos concretos como la huerta escolar, el alumbrado en las calles, la contaminación y el croquis de la comunidad, entre otros, que si bien contribuyen a la formación de una conciencia social y ciudadana sesgan conocimientos inherentes a aspectos sociohistóricos, geográficos y culturales que posibilitarían la conformación de una identidad regional que le permita al alumno establecer relaciones y/o conexiones con realidades diversas a las suyas dentro del contexto nacional y fuera de éste; emulando de esta manera el perfil demarcado en *Educación Para Todos* (UNESCO, 2001:12); es decir, alumnos (ciudadanos) con una fuerte identidad cultural regional-nacional abierta a otras culturas.

CONCLUSIONES

Es bastante común encontrar en la actualidad discursos que expresan preocupación porque el mundo sucumba ante los efectos negativos de la globalización; ante ello ha resurgido un creciente interés por los valores nacionales y regionales como una forma de contrarrestar una posible homologación cultural universal. Esta preocupación, expresión de los llamados antiglobalistas, enarbola como novedad la necesidad de una educación contextualizada y con sentido nacionalista que sirva de freno a la globalización.

Por su parte, la UNESCO, sin negar los efectos que la globalización pudiera traer (tantos positivos como negativos) apela a la educación como pilar de la sociedad y potencia el conocimiento y valoración del contexto como una vía para lograr la sociedad de paz que se espera, dado que la educación que exalte el contexto cultural, lingüístico, histórico, geográfico y étnico, entre otros, permitirá el fortalecimiento de las identidades culturales y la comprensión, el respeto y la tolerancia de la diversidad del otro. Es así que la UNESCO, a través de la *Declaración Mundial de Educación Para Todos*, ha propuesto una educación donde el contexto permita el ideal humano del siglo XXI propuesto por la UNESCO: “*un hombre con raíces y antenas*”.

La declaración anterior ha generado en el ámbito educativo propuestas que llevan a favorecer una educación que considere el contexto como parte integrador de la misma. A tales fines se han acuñado términos como “regionalización curricular”, “currículo regional”, “currículos estatales”, “contextualización educativa”, entre otros. Sin embargo, gracias a la revisión bibliográfica e histórica que se llevó a cabo para abordar el tema de la contextualización educativa podemos aseverar que el término *contexto* ha estado sujeto a incertidumbres en la praxis educativa porque presenta una pluralidad semántica tal que acepta diversas connotaciones de acuerdo con sus lectores, quienes la asumen según lo que el significado les sugiera y la relación que puedan percibir con la educación.

Dada la importancia y revalorización de lo local en la educación mundial y nacional y que la polisemia conceptual que se puede tener del término *contexto* pasa a la praxis educativa, esta investigación trató de esclarecer las implicaciones de dicho término y

postuló la noción conceptual de *Educación Contextualizada*, la cual se fundamenta en el estudio de los conceptos que la integran (educación y contexto). De allí que aquella educación que apele al contexto como recurso pedagógico y referente obligatorio para procurar una praxis educativa integral que permita al educando establecer conexiones con realidades ajenas, diversas y en lo posible universales, partiendo del conocimiento de los elementos sociales, culturales, históricos, económicos, políticos, tecnológicos, entre otros, expresados en su realidad cercana, se considerará una *Educación Contextualizada*.

A la luz de la conceptualización de la noción de *Educación Contextualizada* se abordó una revisión histórica que nos permite afirmar que el interés porque la labor educativa considere el contexto ha estado como una constante en la historia de la educación, negando la idea de la novedad de dicha práctica; obviamente, en la actualidad se le ha revalorizado y ampliado su importancia, pero siempre, así lo demuestra esta investigación, ha estado presente en los postulados teóricos y filosóficos de la educación. Obviamente, la práctica educativa contextualizada o su sugerencia ha sido teñida por los elementos y características propias de la época en la que cada pensador o estudioso la ha postulado, lo cual es entendible y evidenciable en algunos aspectos paradójicos, pues, así como algunos sugieren no enseñar nada que el niño no aprenda por sus propios medios, otros apuestan a que se les debe enseñar lo que han de usar para vivir, pero en general todos abogan por respetar las etapas de desarrollo del niño y de ir introduciendo en su enseñanza los primeros aportes que la naturaleza, la lengua materna y la sociedad les brindan para luego afrontar los demás retos.

La indagación y estudio de las evidencias de la *Educación Contextualizada* en la historia de la educación mundial nos llevó a nuestro contexto nacional; razón por la que abordamos la revisión de las Reformas Educativas que se han llevado a cabo desde 1980, pues, Venezuela, al igual que otros países latinoamericanos, ha recibido influencia de los aportes educativos de otras latitudes.

En nuestra realidad venezolana se puede observar que si bien se ha manifestado el interés por la contextualización, al mismo tiempo ésta ha quedado en papeles y sugerencias que no se han realizado como praxis nacional; no obstante, ante la posible validación de la nueva reforma que se auspicia bajo el nombre del Sistema Educativo Bolivariano entra nuevamente a la palestra educativa la contextualización o regionalización; no obstante, la responsabilidad de ésta recae en manos de la gestión escolar y de todos los actores educativos y no existen mayores explicaciones que sugieran u orienten dicha práctica, con lo cual se vislumbra, considerando los hechos del pasado

educativo en el país, un riesgo a que efectivamente se logre lo que se llama en esta reforma la *contextualización regional*.

En este estudio muchos autores no han sido reflejados, muchos temas de educación, política, gestión educativa quedan sugeridos a posibles investigaciones, aunque no es menester de ésta marcar la agenda, pero en ella está un camino, por lo menos una lectura que permitirá a algunos proyectar su praxis educativa, lo importante es que los niños que se sienten en los pupitres frente al pizarrón vean que su entorno tiene sentido, que lo que ven, que lo que escuchan en la calle, en la casa, incluso, lo que sienten forma parte de una realidad compartida y que en función a expandir las relaciones siempre tendrá que mirar al colectivo.

RECOMENDACIONES

La *Educación Contextualizada* exige que las instituciones adopten medidas que les permitan comprender las implicaciones que conlleva la consideración del contexto en la educación, pues esto es determinante en la dirección que tome la labor educativa; además deben promover la participación de todos los actores educativos, lo cual ha de llevar a la actualización en conocimientos de Gestión Educativa, dado que la contextualización requiere de acciones en las que predomina el trabajo grupal. En virtud de ello creemos acorde las siguientes recomendaciones:

1. Promover la reflexión crítica sobre las prácticas educativas hasta ahora consideradas como contextualizadas.
2. Fomentar eventos de exposiciones de experiencias contextualizadas en la institución o entre instituciones cercanas trimestrales o semestrales a fin de que se establezcan redes de conocimiento.
3. Conformar grupos para gestionar el conocimiento de las contextualizaciones curriculares en la institución y en lo posible de material bibliográfico y audiovisual con el fin de sistematizar la información y ponerla al servicio de todos los docentes; bien a través de computadoras o de archivos específicos para ellos en caso de no contar con el primero.
4. Promover talleres sobre conocimientos específicos de la región en áreas de historia, geografía, música, literatura, arte y lingüística con el objetivo de incorporarlos en la práctica educativa.

NOTAS

1. Carlos Lanz (1998) en su libro *Reforma Curricular y autoformación del docente investigador* refiere el caso particular de los Estados Zulia, Aragua y Lara.
2. El término “educación contextualizada” será desarrollado a lo largo de este capítulo.
3. Esta organización nace en 1946 con el apoyo inicial de 43 países quienes, después de la segunda guerra mundial y a partir de la Organización de Naciones Unidas, expresan la necesidad de un grupo o laboratorio visionario que determine estándares para establecer acuerdos éticos que permitieran corregir las fallas y carencias educativas. Por lo que entre sus propósitos se encuentra “... contribuir al mantenimiento de la paz y seguridad entre los pueblos, estrechando, por medio de la educación la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respecto universal por la justicia, la ley, los derechos del hombre y las libertades fundamentales de todos, sin distinción de raza, sexo, lengua o religión, lo cual fue reconocido por la Carta de las Naciones Unidas.” Filho (1974:18). Ver también en: http://portal.unesco.org/cs/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
4. Acorde con lo expresado por Beck (1998) es entendible la conformación de la UNESCO como organismo “regulador”.
5. El axioma referido, de acuerdo con Beck (1998) expresa que lo local debe entenderse como un aspecto de lo global y en referencia a ello usa el neologismo glocalización, propuesto por Roland Robertson, dado que expresa “la exigencia de la teoría cultural: que parece absurda la idea de que se puede entender el mundo actual, sus colapsos y sus arranques, sin aprehender al mismo tiempo los sucesos contenidos bajo las palabras guía «política de la cultura, acervo cultural, diferencia cultural, homogeneidad cultural, etnicidad, raza y género»”. (p.79)
6. Sin desconocer que el término identidad representa análisis diferentes y contrapuestos, en este trabajo, será entendida como la red de valores que implican referencias a la historia, a los significados y al mundo cultural y que ubica y/o identifica al sujeto esté donde esté. Esta concepción reconoce que el dinamismo de los préstamos y las mezclas culturales cambian algunos aspectos pero que la identidad presenta un sentido profundo de invarianza y continuidad.
7. Virtud política.
8. Véase el ejemplo que refiere Rousseau en torno a la primera lectura que hará Emilio: “Quiero que pierda la cabeza ocupándose sin cesar en su fortaleza, en sus cabras, en sus plántíos; que aprenda circunstanciadamente, no en libro sino en las cosas (...). (p.194)
9. Los conceptos de vida y libertad son recurrentes en la educación occidental, en tal sentido apelamos al análisis que de ellos hace Fullat O. (1992) *Filosofía de la educación*.
10. Considerando que las primeras escuelas nuevas con ese título, según datos expresados por Filho (1974), surgieron en instituciones privadas de Inglaterra, Francia, Suiza, Polonia, Hungría y otros países, después de 1880.
11. Superlativo utilizado por Fullat (1992) en atención a la interpretación que Dewey le da a la experiencia.
12. Aprender haciendo.
13. El método Montessori, de acuerdo con el análisis expuesto por Filho, exigía un ambiente adecuado para el hacer educativo y exaltaba la libertad completa de movimientos del niño, pero esa libertad estaba filtrada y preestablecida

- en la planificación analítica de los programas, las lecciones y novedosos materiales didácticos que para tal fin diseñó la autora, de modo que las lecciones terminaban negando oportunidades para el trabajo creador y la expresión imaginativa del niño.
14. Esta tendencia de la posible autonomía del proceso educativo con respecto a los moldes políticos de cada nación tuvo que cambiar al terminar la II Guerra Mundial, pues, estaba claro que la formación para la preservación de la paz no podía ser efecto de un libre desarrollo por sí sólo. Nace así la exigencia de un ideal de la convivencia pacífica entre los ciudadanos y los pueblos modelado por las naciones, dando cuerpo a acuerdos que dieron origen a la UNESCO.
 15. Es ésta parte de la descripción que Makarenko hace de los colonos en Poema Pedagógico(1933)
 16. Es preciso destacar ciertos aspectos legales inherentes a los niveles educativos en Venezuela:
 1) En 1999 se aprueba una nueva Constitución Nacional (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela) en la cual se amplía la educación obligatoria desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. 2) La Ley Orgánica de Educación vigente data de 1980 y conserva en su normativa la obligatoriedad desde el preescolar hasta la Educación Básica, la cual consta de tres etapas. 3) Al momento de estarse realizando esta investigación surgió una Reforma Curricular con el nombre de Sistema Educativo Bolivariano (2007), la cual expresa un cambio de nombres y niveles. Vuelve al nombre de 'Primaria', tal como había sido expresado por Antonio Guzmán Blanco en 1870. Recogiendo en ese nivel los primeros seis grados después del preescolar. 4) El nombre 'Primaria' sustituirá la I y II Etapa de Educación Básica, dejando la III Etapa como parte de los cinco grados de la ahora llamada Secundaria. 5) Todo lo anterior evidencia que la Reforma Curricular plantea una reestructuración de niveles y/o etapas en educación que no se corresponde ni con la Constitución ni con la Ley Orgánica de Educación.
 17. La matrícula escolar total en Educación Básica para el período 2005/06 fue de 4.885.779. Fuente: Ministerio del Poder Popular para la Educación en: <http://www.ine.gov.ve>
 18. Término referido por Chossudovsky M. (1982) y que expresa indicadores como las tasas de analfabetismo y de analfabetismo funcional, el porcentaje de la población que no ha terminado la educación primaria, entre otros.
 19. La Ley Orgánica de Educación de 1980 es la ley vigente en el país; no obstante, en la Asamblea Nacional se han planteado discusiones en torno a un nuevo Proyecto de Ley Orgánica.
 20. Reconocemos que sobre el concepto de identidad nacional y regional existen disyuntivas y posturas que difieren en cuanto a la realidad que ellas representan, su carácter de entidades ficticias e impuestas a nivel nacional e incluso sobre la magnitud de los significados a los que apela; no obstante, aquí sólo hacemos referencia es al hecho que para lograrse, téngase la visión que se tenga de los conceptos, siempre se habrá de apelar a una educación contextualizada.
 21. Unidad generadora de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano N. y Visalbeghi, A. (1984) *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999) *Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Panapo.
- Ayuste A., Flecha R., López F. y Lleras J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y Transformar*. Barcelona: Graó.
- Barbero J. (2001) Las identidades en la sociedad multicultural. En: Carmen E. Alemán y Fernando Fernández (comp.), *Los rostros de la identidad. II Simposio Venezuela: Tradición en Modernidad*. (1ra. ed.) (pp. 33-56). Caracas: Equinoccio.
- Beck, U. (1998) *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bowen J. y Hobson P. (1999) *Teorías de La Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Bravo L., Ramírez T. y Pernía E. (2000) *El sistema educativo venezolano*. Caracas: Panapo.
- Cantú, H. (1997) *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: Mc Graw Hill.
- Caride J. (1992) *Análisis de contextos en educación ambiental*. Madrid: UNED-Fundación Universidad-Empresa.
- Chossudovsky, M. (1982) *La miseria en Venezuela. Mapa de la pobreza en Venezuela*. Quinta. Barcelona: Vadell Hermanos.
- Comisión Presidencial para la Reforma de Estado (1990) *Un proyecto educativo para la modernización y la democratización*. Volumen 9. Caracas: Autor.
- Dilthey, W. (1962) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dirección de Educación del Estado Bolívar (2000) *Currículo Básico Estatal. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa*. Gobernación del Estado Bolívar.
- Educación para Todos. Evaluación en el Año 2000. *Informe Nacional. Venezuela. Ministerio De Educación Cultura Y Deportes*. 1999. En: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_evaluacion2000_informe_venezuela.pdf. Recuperado 23/12/07.
- Freinet, C. (1974). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (1974). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Filho, L. (1974) *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, O. (1994) *Política de la educación. Politeya – Paideia*. Barcelona: CEAC.
- Fundación Polar (1994). *Diccionario de Historia de Venezuela*. Caracas: Fundación Polar.

- Jaeger, W. (1994). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, C. (1998) *Reforma Curricular y autoformación del docente investigador*. Venezuela: Centro de Educación Popular Exeario Sosa Lujan e INVEDECOR.
- Ley Orgánica de Educación* (1980). En: http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_Org_Educ.pdf. Recuperado el 07/04/08.
- Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Compilado por Malavé D. En: <http://209.85.165.104/search?q=cache:ayPhwvaOJmgJ:550.dreamhosters.com/yvke/download.php%3Fid%3D2027+Compilaci%C3%B3n:+Prof.+David+R.+Malav%C3%A9+B&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ve>. Recuperado el 03/01/08.
- Luzuriaga L. (1979) *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marcano N. Pirela V. y Ríos M. (2005). *Políticas Educativas Nacionales y Regionales en Venezuela*. ED. [online]. dic. 2005, vol.12, no.3. p.355-376. En: http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-4079200501200004-&lng=es&nrm=iso. Recuperado el 09/04/08.
- Makarenko, A. (2007) *Poema Pedagógico*. En http://www.avizora.com/publicaciones/textos_historicos/anton_makareko/0001_poema_pedagogico3_.htm. Recuperado el 06/03/08
- ME (1998). *Currículo básico nacional. Programa de estudio de Educación Básica*. Caracas: Nuevas Ideas.
- ME (1984). *Manual del docente. Segunda Etapa de Educación Básica*. Caracas: Sector Urbano.
- MPPE (2007) Alumnos matriculados en educación básica de 1º a 9º grado, por dependencia del plantel, según año escolar, 1992/93-2005/06. En: <http://www.ine.gov.ve>. Recuperado el 07/04/08.
- MPPE (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dirección General de Currículo. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- OEI (2002) Educación y globalización. Los desafíos para América Latina. En: www.oei.es-oeivirt-temasvol1.pdf. Recuperado el 03/11/07.
- Padrón J. (2002) Catorce consejos para un tesista. En: <http://www.geocities.com/josepadron.geo/14consejos.htm>. Recuperado 20/10/06.
- Palacios, J. (1997). *La educación en el siglo XX. La crítica radical*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Pazos, L. (1998). *Globalización. Riesgos y ventajas*. México: Diana.
- Pérez, E. y Carrasquel P. (1996). *Sistema Educativo Nacional de Venezuela (1996)*. Ministerio de Educación de Venezuela y Organización de Estados Iberoamericanos. Caracas. En: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/>. Recuperado el 08/04/08.
- Pérez, J. (2007). *Emilio: La Obra Pedagógica de Rousseau*. En <http://www.universidadabierta.edu.mx/principals.html> Recuperado el 14/11/07.
- Perters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prieto, L. (2006). *El estado docente*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Tomo I. Madrid: Espasa Calpe.
- Rousseau, J. (1973). *Emilio o la Educación*. La Habana: Instituto Cubano del libro.

Rodríguez, N. (1998). *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios de Postgrado.

UNESCO (2001) *Educación para Todos para aprender a vivir juntos: Contenidos y estrategias de aprendizaje – problemas y soluciones* en: <http://www.ibe.unesco.org/international/ice/46espanol/46doc2s.htm>. Recuperado el 20/08/07.

UNESCO (2007). En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/diverscultural/index.act>
Recuperado el 18/03/2007

Ureña, E. (1997). *La Teoría Crítica de la Sociedad de Habermas. La Crisis de la Sociedad Industrializada*. Madrid: Tecnos.