

DOXA Y EPISTEME DE LA INVESTIGACIÓN EN VENEZUELA; *Crónica de un proceso bananero*

“...Nadie hace bien lo que no sabe; por consiguiente nunca se hará República con gente ignorante, sea cual fuere el plan que se adopte ...”

Simón Rodríguez.

David Pacheco Martínez¹
Carmen Nora López Rojas²

Resumen

Por regla general, los paradigmas educativos aplicados en Venezuela fueron elaborados a raíz de necesidades de otras sociedades y presentados en nuestro país como panacea para la solución de los problemas educativos que se han presentado a lo largo de la historia venezolana, adoptándose estos paradigmas para construir conocimiento y reproducirlo por medio de un sistema educativo, cuyas bases fueron igualmente concebidas desde una óptica foránea. Preliminarmente puede afirmarse que pocos son los proyectos cognitivos y/o educativos elaborados en nuestro país, destacándose los planteamientos de Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Alberto Machado, como teorías surgidas desde

¹ Profesor de Pre y Postgrado a Dedicación Exclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Email: profesor5@hotmail.com

² Profesora de Geografía e Historia egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Miembro del CIEH-UC, profesora de Ciencias Sociales Liceo “Simón Bolívar”, Palo Negro, Estado Aragua. Email: carmen_lopez2010@hotmail.com

el seno de la propia sociedad venezolana; pero motivado a la vida errante de sus postulantes, el aura de excentricidad que pudieran haber despertado, el apasionamiento político del momento, o por cualquier otro motivo, fueron abandonados como proyectos postergables o ideas para la construcción de discursos vacuos y descontextualizados.

Palabras clave: Educación, sociedad, paradigma, episteme.

AND EPISTEME DOXA RESEARCH IN VENEZUELA; Chronicle of a banana process

Abstract

Generally, educational paradigms applied in Venezuela were developed following needs of other companies and presented in our country as a panacea for solving the educational problems that have arisen over Venezuelan history, adopting these paradigms to build knowledge and play through an educational system whose foundations were also designed from a foreign perspective. Preliminarily it can be argued that few projects are cognitive and / or education developed in our country, especially the approaches of Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa and Luis Alberto Machado, such theories have emerged from within Venezuelan society itself; motivated but the wandering life of their candidates, the aura of eccentricity that might have awakened the political passion of the moment, or for any other reason, were abandoned as deferrable projects or ideas for building vacuous speeches and decontextualized.

Keywords: Education, society, paradigm, episteme.

Para comprender los procesos generados en Venezuela en el campo del conocimiento, en cuanto a su génesis, producción y difusión; se

hace imprescindible precisar antes el establecimiento o consolidación del territorio como estructura física y concreta donde se van a operar los procesos teóricos y educativos del cual se hace referencia; específicamente se hace obligatorio explicar la complejidad que reviste ubicar una fecha de nacimiento u origen de Venezuela como territorio así denominado, diferenciando posteriormente su vinculación o adscripción con fenómenos descriptivos de las ciencias sociales como el Estado; que pese a presente igualmente en Venezuela, no deben emplearse como sinónimos en el análisis histórico profesional, por cuanto no tienen igual significado y surgieron en distintos momentos y bajo circunstancias dispares (Pacheco, 2004, p. 71).

Desde una perspectiva racional y de exigencias metodológicas, se hace imprescindible el ejercicio de ubicar o establecer el origen del sustento espacial donde surgen las construcciones teóricas (Investigación y/o Educación) y las prácticas derivadas de ellas, además de imaginarios sociales y posturas epistémica; este procedimiento metodológico, no se hace por mero sentido de vacuidad ni formalismo, si no por el contrario se realiza para establecer la génesis de un pensamiento o práctica educativa *venezolana*, diferenciado por consiguiente de un pensamiento castellano, español, indígena o africano. Por consiguiente se hace obligante establecer una concatenación entre posturas racionales y el soporte físico del espacio donde se desarrolla, en especial en el análisis de la historia de la educación en Venezuela y demás estudios de educación comparada.

En cuanto a la definición de términos básicos, debe advertirse que el concepto de país tiene una connotación meramente geográfica y en Venezuela solo podemos hablar de Estado, a partir de 1777, con la Creación de la Capitanía General de Venezuela, cuando se cumplen los condicionantes necesarios para hablar de Venezuela como país. Es decir, un nombre aplicado a una realidad concreta (la totalidad del territorio actualmente venezolano (Pacheco, 2004, p 73). Puede reafirmarse, por consiguiente, el carácter esencialmente geográfico de este término con el nombre que se le da a un territorio determinado,

enmarcado en fronteras delimitadas y no debe confundirse con otros idearios representativos.

La formación de Venezuela como país, fue un proceso complejo y discontinuo que comenzó a fraguarse desde el proceso de implantación colonial a principios del siglo XVI. Venezuela es el nombre que genéricamente o asociado a otro apelativo, se ha utilizado hasta el momento para definir la totalidad del territorio que actualmente está enmarcado dentro de las fronteras legalmente establecidas. Sin embargo, el apelativo *Venezuela*, aun no era utilizado en los viajes colombinos. Será con la expedición de Alonso de Ojeda en 1499, cuando Américo Vespucio, al observar los pueblos palafíticos del sur del lago de Coquivacoa (hoy lago de Maracaibo), los denominó con el nombre de Venezuela haciendo un curioso paralelismo entre los palafitos y las características geográficas de su Venecia natal (Pacheco, 2004, p. 74).

Desde una perspectiva procedimental, es obligante reiterar que el uso del término *Venezuela* que realiza Vespucio se circunscribe, exclusivamente a la laguna de Sinamaica ocupada por viviendas construidas sobre las aguas de la mencionada laguna ubicada al sur del lago de Maracaibo; lo cual una fuerte tradición popular, escolarizada, plantea que la visión de dichos *palafitos* ocasionó una remembranza en Vespucio sobre su Venecia natal, al figurarse esta laguna como una pequeña Venecia. Resulta interesante mencionar que los palafitos, al contrario de lo que se cree popularmente en Venezuela, no son exclusivos del Lago de Maracaibo, hay evidencia de estas construcciones en Europa, en zonas como los Alpes y los valles del Po, Francia y las ruinas de Pompeya; en África, en países como Benín; En Asia hay evidencia de palafitos en Birmania y por supuesto en el continente Americano que además de los ya mencionados palafitos de la Laguna de Sinamaica, se han encontrado en Chile, Colombia y Perú (Pacheco 2004, p. 22).

Desde el análisis de la crítica histórica, para que la palabra *Venezuela* fuese efectivo para designar la totalidad del territorio que actualmente está enmarcado en sus fronteras, tuvo que desarrollarse una serie de acontecimientos de caracteres políticos, sociales y económicos dentro

del propio territorio “venezolano”, así como otros más bien de carácter interno de la política metropolitana y de dinámica espacial española. La reconstrucción de este proceso de consolidación espacial concatenado a una representación teórica, debe partir desde la llegada de El Almirante Cristóbal Colón a una parte del territorio que actualmente se conoce como Venezuela: quien en su tercer viaje en agosto de 1498, al incursionar por primera vez en tierra firme, en la zona geográfica conocida actualmente como costas de Paria, específicamente en el pueblo de Macuro, en el oriente venezolano, no utilizó otro apelativo para designar aquel territorio, si no el poco definitorio e impreciso de *Tierra de Gracia* (Pacheco, 2012, p. 67).

Así afirmó: “Cuando llegué a la punta del Arenal hallé una boca grande, de dos leguas de anchura de Poniente a Levante, que se abre entre la isla de Trinidad y la Tierra de Gracia” (Colón, 1982, pp. 280-283). De hecho es conocido que Colón no tenía ni la más remota idea de la extensión real de lo *descubierto*, ni de la existencia de fronteras o de gobiernos que ejercieran un dominio total sobre aquella determinada extensión de terreno.

Debe resaltarse el hecho que Colón murió con la certeza de haber desembarcado en la India por su parte más occidental, sin percatarse que su llegada se produjo en un territorio del cual Europa no tenía conocimiento hasta el momento del arribo de su expedición en octubre de 1492; acontecimiento que es harto conocidos en la historia mundial como la expansión *mercantilista* del reino de Castilla y que marcó la génesis de la conquista ibérica de América del sur.

Sobre la unidad socio-cultural que pudiera haber existido entre los grupos indígenas encontrados por Colón en lo que él denominaba *Tierra de Gracia*, Malavé Mata, (1980) nos advierte con claridad que:

Las comunidades indígenas de prehispánica Venezuela no constituían una unidad económica sobre la diversidad geográfica del territorio que habitaban. Entre ellas existían

distintos estudios de evolución social, sin que ninguna, en evidencia de la etnología antigua del continente, hubiera alcanzado una formación cultural comparable como la azteca, la maya o la incaica. (...) La tierra como ‘cuerpo inorgánico’ de aquellas comunidades, constituía elemento primario y básico porque era a la vez materia prima y fuente de reproducción del consumo de subsistencia. Su posesión –móvil o fija– no tenía límites físicos pero sí límites comunales. (pp. 41-42).

Motivado a este contexto socio-histórico, señalado por Malavé Mata, podemos advertir el carácter heterogéneo de estas sociedades; además del uso y organización que del espacio hacían estos primigenios habitantes del continente y de la imposibilidad de organizar un constructo cognitivo de carácter nacional y menos interregional, parecido al concepto contemporánea que se maneja del Estado, puesto que, el solo pensarlo constituiría un claro anacronismo.

Resulta fácil deducir que al carecer de una unidad político-económica, era poco probable el que dichos grupos indígenas lograran un acuerdo en la designación de un nombre con el cual definir un territorio limitado por fronteras o un conjunto de ideas como producto intelectual de experiencias compartidas.

El aborígen latinoamericano demarcaba sus “fronteras” por el uso que hacía del espacio, sin la elaboración de los límites rígidos y constantes que caracterizan las políticas limítrofes en la actualidad y, por supuesto, los conocimientos concebidos por cada grupo alcanzaban solo los límites de ocupación. Venezuela y sus subsiguientes valores educativos y culturales, pese a tener elementos heredados de las comunidades indígenas por vía de la tradición, parten de la llegada de los europeos por cuanto el concepto de lo que será *venezolano* constituye una entealequia europea que no había sido concebida por las comunidades primigenias del continente.

La Formación de Venezuela como país, ya lo manifestábamos, ocurre en el año de 1777, con la creación de la Capitanía General de Venezuela, pues es con ella que se cumple hoy día con los estándares del concepto básico de un país. Este proceso ha sido explicado por Manuel Caballero (1985), cuando afirma:

Cuando se nombre a Venezuela, se lo hará para aludir al territorio integrado desde 1777, y luego reconstituido en 1830 y presente en 1995. Esto, primero, para evitar el error de nada infrecuente de considerar, a la manera de Oviedo y Baños, 'historia de Venezuela' a la historia de la provincia de Venezuela, la cual no era sino una parte de lo que más tarde formó la Capitanía General. Dos para no perderse en disquisiciones sobre lo que significaba Venezuela en vida de Colombia o, si se prefiere del Libertador-Presidente. Y tres, para no distraerse tampoco comparando el mapa que *es* con el que pudo haber *sido* de no mediar cesiones o despojos territoriales. (p. 49)

Es necesario precisar que no se pretende especificar con detalle la producción cognitiva de cada una de las provincias, que en 1777 constituirán la Capitanía General, como hechos aislados al margen de lo que será la historia educativa de nacional propiamente dicha, es decir la producción teórica y el desarrollo de las ideas educativas presentes en el territorio conocido en la actualidad como Venezuela, anterior al año 1777 será visto como un antecedente que desde ya se vislumbraba en la unificación por lo menos racional de sus bases cognitivas-educativas; hacer lo contrario se percibe como un acto innecesario, por cuanto aún cuando en lo político y en lo administrativo existían divergencias, en el campo ideológico y/o paradigmático cada una de estas provincias manejaba similar nivel de desarrollo. En el campo de la producción intelectual y del ejercicio de la acción educativa de las provincias que conformarán a Venezuela en 1777, por provenir de una misma fuente generatriz, el reino de Castilla en principio y finalmente el reino de España, propiamente dicho; puesto

que España se formó con la ascensión al trono del Emperador Carlos V (Carlos I de España), al adquirir este, como hijo de Juana I de Castilla, llamada la Loca y de Felipe I de Castilla, llamado el Hermoso, las respectivas heredades de los Reyes Católicos, uniendo de esta forma las coronas de Castilla y Aragón.

En cuanto a los elementos formales de construcción docente–cognitiva en Venezuela, debe considerarse la imposición paradigmática de los conquistadores hispanos a los pueblos subyugados y que fueron impuestos en un sistema educativo que tenía por fin “civilizar” y “cristianizar” a los pueblos conquistados, lo cual constituye la fuente generatriz de los discursos teóricos adoptados en Venezuela, y de donde surgen las obvias interrogantes: ¿cuáles fueron los intereses reales que contribuyeron explícita o implícitamente en la adopción de tales bases paradigmáticas? o ¿de qué manera la adopción de tales paradigmas ha influenciado el devenir histórico de la educación en Venezuela?

Un hecho concreto que nos hace visualizar la intencionalidad de imponer criterios de racionalidad en la práctica curricular nos la da Uslar Pietri (Uslar, 1992) cuando explica:

Cuando los españoles se establecen reamente en América y empieza la obra de la colonización, hacia los siglos XVI y XVII, es el momento de en que la literatura española entra en pleno Renacimiento, es la hora en que se produce *La Celestina* y la novela picaresca y se produce la comedia española, la gran novedad del teatro español; Nada de eso llega a América. ¿Qué pasa en América? Todo lo contrario. América regresa a la crónica en lugar de la historia a la romana, América regresa al romancero y a la poesía narrativa que pertenecía a la edad media española (...) entra la descripción. (p. 25)

Como puede observarse para el momento de la conquista de América, en Europa se había superado desde el siglo XIII el género conocido

como crónica, la literatura propia del renacimiento y la novela picaresca, entre otros géneros, van desplazando a la crónica hasta llegar a lo que se conoció como la comedia española, que va a producir obras como *La Celestina* (De Rojas, Fernando (¿1499?)) que según Uslar Pietri, muestran una evolución en la literatura hispana con respecto a la modalidad de la crónica. Sin embargo, a partir de la implantación hispana en el continente (Siglo XVI) la modalidad de la crónica, ya en desuso en Europa desde el siglo XIII, es rescatada en el proceso de historiar el transcurso de conquista e implantación política – social en el llamado “nuevo mundo”, originándose de este modo las conocidas *Crónicas de Indias*. Para Uslar Pietri, factores de diversa índole se unieron para resucitar en América este género, entre otras cosas el impacto que en la psiquis del europeo produce el contacto de un ambiente geográfico extraño y avasallante (Uslar, citado por Pacheco, 2012, p. 68).

El hecho de adoptarse la crónica en América como metodología de creación intelectual en lugar de las tendencias que se estaban desarrollando para ese momento en Europa, reviste vital importancia en el ejercicio de tratar de comprender la influencia que los intereses metropolitanos foráneos a la realidad socio – territorial de Venezuela, han tenido en la aceptación de paradigmas transferidos para explicar la realidad de Venezuela (dentro del plano teórico) desde el mismo proceso fundacional de la *sociedad colonial implantada*, constituyéndose esa adopción paradigmática en anteojos que impiden ver con claridad la realidad (Graterol, 1996, p. 15).

El fenómeno de la adopción de la crónica como metodología para plasmar el proceso de conquista y exploración al inicio de la formación de la Sociedad Colonial Implantada, inició una variable de adopción de paradigmas trasferidos para la investigación, divulgación y estudio de la propia realidad latinoamericana; pudiendo mencionarse preliminarmente las propias *Crónicas de Indias*; las corrientes historiográficas influenciadas por las ideas de la revolución francesa, así como el positivismo, el marxismo y corrientes contemporáneas que

han surgido a tenor de elementos causales la mayoría de las veces externos al país.

Los elementos esenciales para armar el rompecabezas que explique los factores que motivaron la adopción de elementos cognitivos para la producción intelectual en Venezuela con su subsiguiente proceso educativo, se encuentran presentes dentro de las mismas producciones literarias e historiográfica de Venezuela y España, pero tales piezas se presentan dispersas y a priori pudiera afirmarse que hasta el momento no se han unido en un discurso que explique los intereses de las metrópolis capitalistas en la adopción de paradigmas y enfoques curriculares, concretamente en Venezuela, ni mucho menos la sinergia que se presentó entre los paradigmas utilizados para creación de conocimientos y la subsiguiente práctica educativa desarrollada en el territorio que hoy en día se conoce como Venezuela; esto ha originado un vacío epistémico que dificulta la visualización de la génesis del establecimiento paradigmático en nuestro país, lo cual permitiría la creación de modelos propios que permitan redefinir la visualización de la identidad venezolana.

Es necesario resaltar, que no sólo la crónica como método de representar y construir la episteme, fue transferido de Europa, siendo además notorio el uso paradigmático en Venezuela de tendencias tales como la Ilustración, el Liberalismo, el Positivismo y el Marxismo; teorías estas construidas y fundamentadas en otras realidades sociales y geográficas.

Es por esto que puede afirmarse que en Venezuela no se ha producido un paradigma, o cuerpo de procedimientos que hayan surgido producto del esfuerzo y necesidades de la sociedad que se ha conformado en dicho territorio. Los paradigmas educativos y de Investigación han sido transferidos de manera general de otras latitudes y ante el fracaso aparente o real que se han señalado de ellos para incentivar el desarrollo educativo y cognitivo, se ha procedido a poner en práctica otros procesos metodológicos igualmente trasladados que se han presentado como la solución a los problemas surgidos por

el uso de los primeros paradigmas, creándose por consiguiente un evidente círculo vicioso de usos transferidos de paradigmas que han ido creando vacíos y sofismas en el desarrollo gnoseológico de Venezuela. (Pacheco, 2012, p 69). Se puede visualizar en la historia patria la sucesión de elementos paradigmáticos impuestos, lo cual resulta palpable desde el momento mismo de la conquista y la formación de lo que Germán Carreras Damas ha llamado la Sociedad Colonial Implantada (Carrera: 1984, p. 30).

La sucesión de la aplicación sistemática de los paradigmas en el campo de la investigación, la educación y la política, pueden resumirse de manera muy general en: Crónicas de Indias, Liberalismo (con todas sus subdivisiones), Positivismo, Marxismo, las corrientes heterodoxas que llegaron a Venezuela en la primera mitad del siglo XX, la democracia (vista desde el crisol europeo y norteamericano) y todas las corrientes metodológicas que han llegado al país desde la segunda mitad del siglo XX y que son producto de reflexiones, guerras y posiciones empíricas que han surgido en otras latitudes y que se han presentado como las herramientas para saldar las deficiencias que se presentan en nuestro país en esos campos ya señalados.

A finales de la década de los sesenta del siglo XX y producto de acontecimientos como la revolución cubana y los movimientos armados de tipo comunista en América Latina, empezó a popularizarse el término de República bananera, del inglés *Banana Republic*. Resulta ser un término despectivo para un país inestable, empobrecido y atrasado, cuya economía se sostiene en productos agrícolas o mineros que no son procesados en el país de origen, como ocurrió en Centro América y Colombia a fines del Siglo XX con las bananas, explotadas por compañías de capital foráneo. Por lo general las *repúblicas bananeras* son representadas, en su estereotipo, encabezadas por un dictador o una junta militar, tal como ocurre en las novelas de García Márquez como Cien Años de Soledad (García Márquez, 1967) y el Otoño del Patriarca (García Márquez, 1975), donde se hace referencia, con un sentido muy elevado de la ironía, de la intervención de la “Compañía Bananera” y

de los intereses trasnacionales en la vida pública, política y en general de estas repúblicas no desarrolladas (Pacheco, 2012, p. 69).

Otro rasgo presente en los imaginarios de las *repúblicas bananeras* es la incapacidad manifiesta de sus funcionarios en cada aspecto de la vida cotidiana, siendo constantemente representadas, por lo menos, en las imágenes literarias antes señaladas, la constante supervisión de figuras o instituciones trasnacionales, de potestades casi absolutas que ejercen un control férreo ya sea mediante sobornos a los gobernantes o por simple ejercicio de su poder financiero o intelectual (Pacheco, 2012, p. 69).

Esta denominación de *República Bananera*, todavía en uso, fue acuñado por O. Henry, humorista y escritor de cuentos cortos estadounidense, para referirse a Honduras en *Cabbages and Kings* (1904.). Pareciese que este concepto, tan denunciado en el campo de la política y economía a fines del siglo XX, se solapó en la conformación de una especie de dictadura epistémica o cognitiva, como se ha evidenciado en el recuento histórico precedente, sin que por ello hayan surgido protestas serias y fundamentadas. Sin ir muy lejos, *The American Psychological Association*, y su manual de normas para la estructuración de tesis y demás trabajos de investigación se han presentado como normas dictatoriales que nadie en su sano juicio osa contradecir a no ser que se arriesgue a sufrir las sanciones de la comunidad del conocimiento vigente.

Una postura racional sería la de reflexionar quien le otorgó a *The American Psychological Association* la capacidad de señalar la verdad y la infabilidad en el campo de la investigación y por qué tales procedimientos deben ser seguidos al pie de la letra por las comunidades del conocimiento en los países que ellos mismo llaman del tercer mundo (Pacheco, 2012, p. 69).

Lo expuesto en el campo de la presentación de trabajos de investigación con patrones trasnacionales, es solo una muestra de lo que ocurre en el campo del conocimiento y resultaría un tanto estéril

ubicar todos los aspectos donde los patrones foráneos actúan de manera insoslayable. En Venezuela, particularmente, en el campo de la episteme pueden encontrarse, a simple vista, tan sólo, tres proyectos que se han presentado como originales o autóctonos del territorio venezolano. El primero de ellos el de Simón Rodríguez, que hablaba de un *proyecto orijinal* (sic), estableciendo un sinnúmero de pautas y elementos para mejorar la calidad general de la educación por la vía de estimular la praxis y las actividades físicas del educando en primer lugar, para preceder en un segundo momento al desarrollo de su habilidades cognitivas; este proyecto de Rodríguez, no se encuentra distanciado, sin embargo, de las pautas paradigmáticas en boga en el contexto europeo y puede hallárseles correlación en los pensamientos de liberales e iluministas como Rousseau y Voltaire entre otros.

Las otras dos propuestas que se presentan como aportes de Venezuela, en materia de prácticas educativas, son el Estado Docente de Luis Beltrán Prieto Figueroa y la propuesta de estimular la inteligencia por Luis Alberto Machado. El Estado Docente es una propuesta interesante que le da al Estado la responsabilidad en materia educativa, práctica que no obstante aún cuando no fuera declarada, venía siendo ejecutada desde los tiempos del imperio romano, para lo cual puede revisarse las reformas que en el campo educativo dictaron algunos emperadores. En la práctica, no se ha visualizado una política de Estado trascendente que parta del Estado Docente en cuanto a la innovación de prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza y del surgimiento de patrones de enseñanza innovadores, antes dicho planteamiento fue mencionado en algunos momentos con fines políticos, sin tener un seguimiento efectivo en lo referente a mejorar la calidad docente desde la gerencia del Estado.

En cuanto a la Revolución de la Inteligencia del Dr. Machado, ha quedado en la práctica como un planteamiento excéntrico e inviable. Sólo se aplicó como un ejercicio empírico por un corto tiempo y permanece en la memoria docente del siglo XX como una lúdica experiencia,

tanto de docentes y alumnos que recuerdan los ejercicios P.N.I., sin que por ello se vislumbre una aplicabilidad de estos enunciados en el futuro educativo de Venezuela.

Un estudio comparativo de la educación en el ámbito mundial, no sólo debe visualizar las bondades de sistemas educativos y procesos cognitivos desarrollados en otras latitudes; debe también observar la originalidad y creatividad que se ha tenido en otros países para desarrollar estas posturas epistémicas. Un Estudio serio de *Educación Comparada* no debe ser sólo una propuesta de imitación compulsiva por considerar que el conocimiento proviene de los países llamados desarrollados. En Venezuela debe plantearse de manera seria un estudio de las causas por la cuales fracasaron las tres propuestas antes mencionadas, y cómo pudiesen desarrollarse nuevos criterios cognitivos, que incluso supiesen presentarse para su evaluación y comparación a la comunidad científica internacional y romper con la silente y admirativa actitud esnobista de ubicar fuera de nuestras fronteras estrategias y recursos para aplicarlos de manera compulsiva en nuestro entorno intelectual y educativo.

La opción de aplicar postulados cognitivos ajenos, ha adquirido a su vez elementos que sugieren que tal práctica debe replantearse, sobre todo cuando el carácter universal de la razón y su praxis pragmática en sí misma, se ha venido cuestionando como consecuencia de los nuevos descubrimientos científicos, que en muchos casos se han concebido al margen del uso tradicional de la razón, contradiciendo los márgenes del sentido común y potenciando la creatividad y la imaginación del científico, las naciones y las comunidades del conocimiento.

Feyerabend, desde la introducción del Tratado *Contra el Método*, (Feyerabend, 2007:01) afirmaba que la ciencia es una actividad esencialmente anárquica inspirada en la visión del investigador. Pareciera que la producción científica contemporánea refrendara la frase citada por Parra “la muerte de la creatividad es el manual” (Parra, 2006:28).

La globalización es otro elemento que influye de manera inevitable en la valoración de los patrimonios y acervos históricos de las naciones, motivado entre otras cosas, al uso automático de paradigmas transferidos en las investigaciones científicas. En Venezuela, las investigaciones se realizan con arquetipos traídos de Europa y los Estados Unidos, lo cual implica una negación, a priori, a la posibilidad de construir posturas epistémicas y paradigmas nacionales que permitan observar con ojos críticos la realidad. En el mejor de los casos puede observarse poca estimación a tales construcciones teóricas por parte de las comunidades científicas locales, como ha quedado en evidencia en los modelos de concepción educativa antes señalados.

El concepto moderno de sociedad que viene usándose de manera genérica, implica otra dificultad que debe saldarse. Tradicionalmente la visión moderna, en la cual se sustenta teóricamente la educación venezolana, parte de la particularización y la especialización, siendo el reloj cartesiano el modelo del mundo (Pacheco: 2008), concibiendo por tanto una concepción universalista del mundo y una homologación de todos los elementos constitutivos de la sociedad; es decir se maneja un solo idioma, una sola razón y una moral ineludible, surgiendo los llamados meta relatos, ya trabajados hasta el cansancio. La realidad y la visualización de la fragmentación monolítica de la razón moderna, ha evidenciado la existencia de grupos y subgrupos, que poseen una racionalización modal que se expresa asimismo con sociolectos determinados y manifestaciones particulares de moral, ética y estética (Pacheco: 2008, p. 17)

Esta fragmentación modal de la sociedad, evidencia dos puntos vacíos de la discusión que viene haciéndose en torno al Proyecto L.E.U y demás propuestas de reformas educativas; en primer lugar el docente, perteneciente a un sector determinado de la sociedad, cada vez se va alejando más en sus aspectos valorativos y discursivos de los estudiantes, por lo que debe innovarse de forma impostergable en estrategias didácticas que aporten al docente elementos interpretativos de la heterogeneidad social del mundo contemporáneo y pueda,

por tanto, adecuar su discurso a los múltiples entornos culturales con los que se encontrará en el aula de clase, lo cual implica un esfuerzo que debe partir desde el campo de las ciencias sociales en dotar al docente de un enfoque complejo del proceso educativo.

La complejidad y las nuevas concepciones que parten de la transdisciplinariedad, han evidenciado la debilidad de la concepción simplista sobre disciplinas como la Educación y la manera de llevar su discurso a los diversos escenarios sociales, por lo que se hace imprescindible repensar el proceso educativo como un noema complejo. Es obligante, de ese modo, tener en cuenta ante una nueva propuesta educativa, el sentido y definición que se le da a la educación, qué principios epistémicos sustentan dicho discurso educativo, a quién va dirigido, cuáles principios didácticos se usarán y lo más importante: tener una perspectiva producto del mayor consenso posible si la propuesta que se está planteando recoge el sentir, realidades y necesidades de la sociedad donde pretende implantarse. Resulta obvio que esta es una tarea para nada simple y representa un reto de construcción, desde un proceso de praxis paradigmática desde la complejidad y que rompa definitivamente el pragmatismo aplicativo bananero de modelos foráneos, descontextualizados de la realidad social y formativa del entorno educativo propio.

Impera la necesidad de concebir ese modelo educativo propio que satisfaga las insuficiencias educativas de Venezuela en todas sus modalidades; obviar este desafío significaría perder la oportunidad de conjugar el esfuerzo de los venezolanos en general, de visualizar el sentido y necesidades de la educación para los retos de Venezuela en materia de desarrollo integral de las venideras generaciones. Hacer lo contrario, sería retroceder a la imagen reduccionista del reloj cartesiano, sería reducir a la sociedad a una imagen mecánica que ha ido quedando desfasada y seguir reproduciendo un sentir bananero de la educación.

Referencias

- CABALLERO, M: (1995). *Ni Dios Ni Federación*, Caracas, Editorial Planeta, Colección VOCES DEL PRESENTE.
- CABALLERO, M: (1997) *De la Pequeña Venecia a la Gran Venezuela*. Caracas, Monte Ávila Editores, Vicerrectorado Académico Universidad Central de Venezuela.
- CARRERA DAMAS, G. (1984). *Una Nación llamada Venezuela*. Caracas. Monte Ávila Editores.
- COLÓN, Cristóbal. *Textos y documentos completos. Relaciones de viajes, cartas y memoriales*, edición prólogo y notas de Consuelo Varela, Alianza Editorial, Madrid, 1982, pp. 280-283.
- FERRATER MORA, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona España, Editorial Ariel S.A.
- FEYERABEND, P. (2002). *Contra el Método*. Barcelona España. Ediciones Folio S.A.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1975). *El Otoño del Patriarca*. Barcelona-España. Editorial Plaza y Janes.
- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1987) *Cien años de soledad*. Edición crítica de Jacques Joret. 4ª edición. Madrid, Ediciones Cátedra (Colección Letras Hispánicas; 215) 496 págs.
- GRATEROL, M. (1996). *Paradigmas y Creación de Conocimientos en Naciones Neocoloniales*. Caracas. Universidad de Carabobo. Fondo Editorial Tropykos.
- MACHADO, Luis Alberto (1975). *La revolución de la inteligencia*, Bogotá, Edit. Seix Barral.
- MARTÍNEZ M., M. (1997). *El Paradigma Emergente, hacia una Nueva Teoría de Racionalidad Científica*. México Editorial Trillas. 2da Edición.

- MORÍN, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España, Gedisa Editorial.
- PACHECO, D (2004). *Historiografía del Proceso de Formación del Estado Nacional Venezolano (1870-1945)*. Trabajo de Grado de Maestría no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela.
- PACHECO, D. (2008). La Post-modernidad; ¿crítica a la Modernidad? En: *Revista Mañongo*. N ° 31 julio-diciembre 2008.
- PACHECO, D. (2010). Utopía de la Venezuela Colonial. Origen del Estado-País. En: *Revista Mañongo*. N ° 35 julio diciembre 2010. Valencia. UC
- PACHECO, D. (2009). Tentativas de Formación del Estado Nacional Venezolano entre 1810-1899. En: *Revista Arjé*, N° 4. Área de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia. UC.
- PACHECO, D. (2012). SOCIEDAD, POSTMODERNIDAD E HISTORIA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA... O EL USO Y ABUSO DE LA EPISTEMOLOGÍA BANANA, una mirada desde la irreverencia. En *Revista Heurística*, N° 15 del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de los Andes.
- PARRA, G. (2006). *La Universidad se Reforma V*, Educación, Reforma y Sociedad del Conocimiento. Caracas ediciones de la UNESCO.
- PRIETO FIGUEROA, Luis B. (1977). *El Estado y la Educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RODRÍGUEZ, Simón. (1977). *Inventamos O Erramos*. Caracas, Monte Ávila Editores.
- USLAR, P., A., Malavé M. H. y otros. (1992). *Perfiles de América Latina*. Caracas, Monte Ávila Editores.