

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA EN EL SIGLO XXI: UNA VISIÓN PEDAGÓGICA LIBERADORA

VENEZUELAN UNIVERSITY TRANSFORMATION IN THE 21ST CENTURY: A LIBERATING PEDAGOGICAL VISION

Jonnathan Olivares Bejarano¹

 <https://orcid.org/0009-0005-8812-0270>

Recibido: 12-09-2025

Aceptado: 28-10-2025

Resumen

Las instituciones universitarias, tanto en Venezuela como a nivel global, enfrentan la impostergable demanda de pertinencia social y participación popular como ejes de resistencia ante las formas encubiertas de neocolonialismo y la creciente mercantilización de la educación. Bajo esta premisa, el presente ensayo tiene como objeto proponer un conjunto de postulados teóricos, fundamentados en las propuestas pedagógicas de Paulo Freire y Enrique Dussel, que contribuyan a catalizar la transformación universitaria venezolana en el siglo XXI. Metodológicamente, el estudio se configura como una investigación cualitativa, desde una perspectiva ontológica, permite acoger los abordajes hermenéutico y crítico para el desarrollo del análisis. A modo de reflexión final, la concreción de la transformación universitaria en Venezuela, en sintonía con el proyecto de nación de la Constitución de 1999, se sustenta en la construcción de categorías derivadas de los aportes pedagógicos de Paulo Freire y Enrique Dussel. Esta base teórica provee la coherencia necesaria para fundamentar las políticas estatales de Educación Universitaria enfocadas en superar la inequidad, la impertinencia y la baja calidad.

Palabras clave: transformaciones; educación universitaria; pedagogía liberadora.

Abstract

University institutions, both in Venezuela and globally, face the urgent demand for social relevance and popular participation as pillars of resistance against the covert forms of neocolonialism and the growing commercialization of education. Based on this premise, the present essay aims to propose a set of theoretical postulates, grounded in the pedagogical proposals of Paulo Freire and Enrique Dussel, that contribute to catalyzing the transformation of Venezuelan universities in the 21st century. Methodologically, the study is configured as a qualitative documentary research, which, from an ontological perspective, allows for embracing hermeneutic and critical approaches for the development of the analysis. As a final reflection, the realization of university transformation in Venezuela, in line with the nation's project outlined in the 1999 Constitution, is based on the construction of categories derived from pedagogical contributions by Paulo Freire and Enrique Dussel. This theoretical foundation provides the necessary coherence to support state policies on University Education aimed at overcoming inequity, irrelevance, and low quality.

Keywords: transformations; higher education; liberating pedagogy.

¹ Sacerdote Católico. Lcdo. En Filosofía y Teología. MSc. en Ecología del Desarrollo Humano. Doctor en Filosofía y en Teología. Baccalaureato Eclesiástico en Teología. Cursando postdoctorados en Investigación Educativa, en Filosofía y Ciencias de la Educación. jonathanolivares@gmail.com

Introducción

La Educación Universitaria en Venezuela, representa un subsector educativo con indudables aportes a la Nación, desempeñando un rol decisivo, tanto en la generación de conocimiento, formación de profesionales e intelectuales y servicio a la comunidad, como en el fortalecimiento de valores democráticos. No obstante, al describir la problemática asociada a este aspecto, Morles et al (2003), resaltan que el subsector en Venezuela, particularmente, las universidades (instituciones que han ido perdiendo espacios que les eran exclusivos), se enmarca en una compleja problemática (jurídica, académica, financiera y operativa). Afirma que, muchos investigadores y pensadores nacionales, y extranjeros que conocen la realidad (Albornoz, Maíz Vallenilla, Ribeiro, Tunnermann, Varsavsky, Castellano, García Guadilla, Orcajo, Fuenmayor, entre otros), la han abordado desde distintas ópticas, con muchos diagnósticos y pocas propuestas concretas y coherentes. Los hallazgos reiterados en la literatura especializada apuntan a un conjunto de deficiencias críticas que pueden agruparse en varios ejes:

Ámbito Social y administrativo: Se mantiene una marcada desigualdad de oportunidades en el acceso y egreso estudiantil, lo que subraya la necesidad de saldar la deuda social en este nivel (Ramírez y Graffe, 2010); coexisten carencias en el marco normativo, lo que genera incertidumbre jurídica; y persiste una pesada burocracia (tanto académica como administrativa) que ralentiza los procesos de innovación y respuesta institucional.

Ámbito Docente y Académico: Existe una notoria debilidad en la formación pedagógica del profesorado, un área crítica que compromete la calidad de la enseñanza y que ha sido objeto de estudios detallados sobre el desarrollo académico del personal docente y de investigación (Marín, 2018).

Ámbito Estructural y Misional: Se manifiestan graves problemas de financiamiento que ponen en riesgo la calidad y operatividad; existe una urgencia por redefinir la misión de las casas de estudio (Castellanos, 2002); y se evidencia una notoria discordancia entre la oferta curricular y las demandas del contexto socio-productivo.

Ámbito Cultural y Político: Persisten desafíos relacionados con la pertinencia del conocimiento generado, el volumen de matrícula, los problemas de dirección y gestión, la prevalencia de una visión cortoplacista entre el estudiantado, la incesante fuga de cerebros y la ineludible y compleja incidencia de factores políticos en la labor educativa (Graffe, 2017).

En este sentido, la transformación universitaria se visualiza en “el centro de la relación entre universidad, sociedad y saber” donde la educación asume “un papel estratégico en la formación sociopolítica y tecno-productiva”, pero además propicia la participación “en la construcción y consolidación de un modelo de sociedad” orientado a profundizar un modelo educativo enmarcado en el proyecto de país trazado en la constitución bolivariana (Bonilla, 2012, p.5).

La educación universitaria, según Castellano (2002), la educación universitaria, ha de tener primacía en este modelo de sociedad, tomando en cuenta que hay que formar a las nuevas generaciones en los valores de la sociedad proyectada, y a la vez, considerando el requerimiento de tener acceso a una educación de calidad, por lo que, a la par de los cambios societales, la educación ha de transformarse a fin de contribuir con un conocimiento pertinente, contextualizado y totalizador, al apoyar esta última idea recurre a la propuesta de Morín (1999), cuando expone que:

...es necesario pensar el problema de la enseñanza, a partir: por una parte, de la consideración de los efectos cada vez más graves de la fragmentación de los saberes y de la incapacidad para articularlos entre sí y; por la otra, de considerar que la aptitud para contextualizar e integrar es una cualidad fundamental del pensamiento humano, que hay que desarrollar antes que atrofiar (s/p).

En efecto, para adelantar la envergadura de los cambios requeridos, resulta imprescindible asumir un compromiso valiente, mancomunado y articulado, tanto horizontal como verticalmente, entre todos los actores del hecho educativo. Este esfuerzo debe converger en la consecución de una propuesta alternativa construida colectivamente y desde el Sur, enfocada en reconocer y generar nuevas lógicas, epistemes y modos de acción. Solo así se podrá alcanzar un modelo de desarrollo con rostro humano, es decir, un desarrollo sustentable que sea intrínsecamente respetuoso de la diversidad cultural y territorial. Lo anterior genera en el autor la inquietud de proponer un conjunto de postulados teóricos desde la visión pedagógica de Freire y de Dussel que contribuyan a la transformación universitaria venezolana en el siglo XXI.

Cabe destacar que el ensayo se estructura de la siguiente manera: Un apartado destinado a la introducción, seguido del desarrollo, conformado a su vez por dos apartados referidos a la transformación universitaria en Venezuela y al conjunto de postulados teóricos consecuentes con

el objetivo trazado, respectivamente; cerrando la reflexión con las consideraciones finales y las referencias consultadas.

La Transformación Universitaria en Venezuela

La evolución del sistema de educación universitaria en la República Bolivariana de Venezuela debe ser comprendida como un proceso articulado intrínsecamente con el devenir político e histórico nacional. En tal sentido, destaca que, en la Etapa Colonial, se crean dos universidades: en 1721, hace casi tres siglos, la Real y Pontificia Universidad de Caracas (hoy Universidad Central de Venezuela), cuya misión y estructura fueron las propias de las universidades eclesiásticas medievales, y en 1808, hace casi dos siglos, la de Mérida (hoy de Los Andes), que sólo llegó a funcionar regularmente después de muchas décadas de inactividad. (Morles et al, 2003).

Esta Universidad de Caracas sufre cambios importantes con el proceso de independencia y Simón Bolívar, Presidente de la Gran Colombia, moderniza sus estudios en 1827 y le otorga autonomía académica y financiera. Sin embargo, en épocas posteriores caracterizadas por caudillismos, dictaduras y guerras intestinas, fue poco el desarrollo de la educación superior, por lo cual, entre 1830 a 1958 sólo tres hechos se desatacan en materia de educación superior: (a) el Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, dictado por el presidente Antonio Guzmán Blanco en 1870; (b) la creación de tres instituciones de educación superior: la Universidad del Zulia, en 1891, la cual funcionó por décadas de manera muy irregular, y el Instituto Pedagógico Nacional, fundado en 1936; y, (c) la creación de dos universidades privadas en 1953 (la Católica Andrés Bello y la Santa María). (Morles et al, 2003).

El desarrollo de la Educación Superior o Universitaria se encuentra signado e impulsado particularmente por el período democrático instaurado a partir del año 1958. Este hito no solo marcó una expansión, sino que condicionó profundamente las características adquiridas por el subsistema a lo largo de la historia contemporánea de Venezuela, superándose la naturaleza elitista asociada a la etapa colonial y a la primera mitad del siglo XX e iniciándose un proceso progresivo de ampliación, que promovió la creación de nuevas instituciones académicas para atender la demanda social educativa a este nivel de la educación nacional, esto representó paralelamente la adecuación de dicho subsistema a los efectos de contribuir a la legitimación del sistema político de conciliación de intereses que se instituyó con el establecimiento del régimen de democracia representativa (Rey, 1987, 1998, citado por Graffe, 2007, s/p).

Graffe (2017), sostiene que para el año 2003 se inicia un proceso de desarrollo de proyectos o acciones como:

i) La Misión Sucre, proyecto inicialmente planteado como un plan extraordinario estratégico para el acceso a la Educación Superior de bachilleres o técnicos medios, percibidos como excluidos o desincorporados de este subsistema educativo, mediante la negociación con instituciones de Educación Superior cuyas autoridades son designadas por el Ejecutivo Nacional;

ii) Los primeros Programa Nacionales de Formación (PNF) entre los cuales destacan el Programa Nacional de Formación de Educadores y el Programa de Formación de Medicina Integral; y

iii) La eliminación de las pruebas de actitud académica y la transformación progresiva de la política de asignaciones a las instituciones universitarias en la cual se respetaban los criterios establecidos por las diferentes universidades.

Paralelamente ese mismo año, adquieren legalidad a través de la Resolución No. 2.963, de fecha 13 mayo de 2008, emanada del Ministerio de Poder Popular para la Educación Superior, los Programas Nacionales de Formación por parte de las instituciones de educación superior como mecanismo de respuesta a las líneas estratégicas definidas por el actual gobierno para el desarrollo de la educación superior, que responden a criterios de flexibilidad para el ingreso, permanencia y egreso del sistema; la cooperación entre instituciones; la armonización de los diseños curriculares; la realización de planes de investigación y formación; la producción y uso compartido de los distintos recursos educativos y la modalidad académica (MPPES, 2008, s/p).

Ramírez y Graffe (2010), afirman que las políticas públicas que se han puesto en marcha en el campo del sistema educativo venezolano han sido asumidas desde una perspectiva integral que incluye tanto la propia formación como la implementación de las mismas. Por último, se puede decir que las políticas del Estado tienen tres propósitos principales:

1.- Lograr que la educación Universitaria contribuya efectivamente al desarrollo sostenible y a la reducción de los desequilibrios sociales.

2.- Lograr la democratización de una Educación Universitaria de Calidad.

3.- Fortalecer el sentido de la Educación Universitaria como servicio público.

En este orden de ideas, González (2008) afirma que, los logros en términos de inclusión y reivindicación del carácter público de la educación superior que han acompañado el nuevo modelo, pueden expresarse en números. Al efecto, revela los siguientes datos:

En 1998 se contaban en Venezuela, 668.109 estudiantes de educación superior. En el año 2007, el número de estudiantes creció en 220% para ubicarse en 2.135.146 (ver Gráfico 5).

Como puede observarse el crecimiento del sector privado se mantuvo y el cambio en el ritmo de crecimiento experimentado a partir de 1999 se explica fundamentalmente por la recuperación del crecimiento del sector público. De hecho, el crecimiento de la educación superior privada fue entre el año 2000 y 2007 de 72%, mientras que la educación superior pública creció en 231%. Esta situación ha revertido la tendencia a la privatización, si en 1998 el porcentaje de estudiantes de educación superior que cursaba en instituciones privadas era de 48%, en 2007 el 27% de los estudiantes cursaba en instituciones privadas y el 73% en instituciones públicas (González, 2008, s/p).

Por su parte, Fergusson y Lanz (2011), sostienen que en la coyuntura actual comienza a vislumbrarse otro modelo de articulación Estado-Gobierno-Universidad, tanto en lo que se contempla constitucionalmente, como en la manera como se asume la cuestión universitaria desde los propios gobiernos. No sólo existen entes rectores para el sistema universitario, sino que se ha explicitado un cuerpo de políticas que comienza a fijar con cierta claridad, las reglas de juego para el desenvolvimiento del sector.

No obstante, González (2008), devela que, aunque la educación superior es considerada un derecho humano, y se propugna su universalización, la misma en la práctica es negada, limitada o condicionada en discursos nacionales e internacionales, por el valor que la educación superior tiene desde el punto de vista de la legitimación de élites y de la división social del trabajo, puede inferirse que se trata de un factor decisivo para la repartición del poder en el mundo y al interior de los países, y la posibilidad de generar un desarrollo humano integral y sostenible. En consecuencia, para que la educación universitaria sea para todos y todas, no solamente debe ser accesible, sino estar en función de los intereses de las mayorías, de la Nación y la humanidad.

De igual manera, el sistema universitario en transición formaliza la adopción de funciones sustantivas inéditas. En la crítica a las tradicionales funciones de docencia, investigación y extensión, van ganando su espacio la formación integral, la creación intelectual y la vinculación social (Marín, 2018). La vinculación social expresa con claridad que la Universidad y el sistema universitario se ven a sí mismos como un interlocutor más, que entraña diálogos creativos y proyectos conjuntos con las comunidades, las industrias, las organizaciones sociales.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) cimienta la educación como derecho inalienable y consagra el valor estratégico de la enseñanza pública para la integración social y el cumplimiento de los fines supremos del Estado, incluyendo la defensa y el desarrollo integral de la persona (Art. 3). Como es lógico, la Educación Universitaria, como derecho constitucional, y su marco regulatorio en sus distintos niveles, a su vez, debe estar coherentemente vinculada a las políticas que permiten la intervención del Estado en materia educativa a nivel de este subsistema previamente concertadas entre los diferentes actores (comunidades, estudiantes, instituciones de Educación Universitaria, autoridades públicas).

De igual manera, es de resaltar que el sistema educativo venezolano, en virtud de lo estipulado en la Ley Orgánica de Educación (2009), acoge la tesis del Estado Docente, visualizada por Luis Beltrán Prieto Figueroa, o sea que, el Estado tiene el liderazgo en el diseño curricular creando a tal efecto entes rectores que se encargan en los diversos niveles de esta tarea. Ello, se articula con sendas leyes denominadas del poder popular que respaldan la actuación y consulta de las políticas públicas, estos controles populares se incorporan al institucional del Estado.

Se deja discurrir, que la universidad y sus contenidos curriculares no pueden estar desprovistos de intencionalidad ni son manifestaciones neutras en Venezuela, toda vez que, la tesis del Estado Docente induce a profundizar en los valores democráticos y la creación de una cultura de respeto a los derechos humanos, denotando que la educación no se concibe solamente para mantener estructuras, sino para lograr cambios sociales y la transformación personal. (Olivares, 2021)

Por su parte, considerando elementos identitarios, democráticos e inclusivos, al volcar una mirada a lo regional, se puede advertir la pertinencia y viabilidad, en el sistema universitario, de la apropiación de categorías propias de la Epistemología del Sur, donde son notorios los aportes del planteamiento pedagógico de Paulo Freire, alusivos a la educación popular y su pedagogía del oprimido. Además de los aportes de Enrique Dussel, concernientes a la Teología de la Liberación.

Entre los postulados de Freire se encuentran: a) El rechazo al monopolio de la verdad y del conocimiento; b) El aprendizaje bidireccional en el cual se enriquecen por igual destinatario y facilitador, c) La participación como componente esencial del proceso enseñanza-aprendizaje; d) El desarrollo de recursos educativos basados en referentes de la realidad y en la experiencia del destinatario de los contenidos educativos; e) La formación como un ejercicio en el cual los procesos predominan sobre los resultados; y, f) Lo lúdico como parte del proceso enseñanza-

aprendizaje. Puede observarse, como la propuesta pedagógica de Freire comporta cuestionar el papel del docente y del estudiante, además de superar paradigmas tradicionales de capacitación, "reivindicando el valor de la teoría como complemento de la práctica y no como su antónimo".

En efecto, Freire en su libro "Pedagogía del oprimido" hace una crítica a la educación la cual nombra como "bancaria", ya que toma a los educandos como "recipientes" en los que se deposita el saber, bajo estos esquemas tradicionales utilizados por los opresores, el educador es el único poseedor de conocimientos y es un "transmisor" de conocimientos a los educandos, de tal forma que éstos se convierten en sujetos pasivos, y, por tanto, en sujetos oprimidos. En consecuencia, en vez de "comunicarse", el educador hace "comunicados", es decir, los recipientes (estudiantes) reciben pacientemente, memorizan y repiten.

En consecuencia, resulta una obligación ineludible centrar esta reflexión pedagógica contemporánea hacia el pensamiento de Freire (1994), quien marcó un avance peculiar en las ciencias de la enseñanza al proponer una nueva mirada sobre cómo trabaja la cultura dominante para legitimar ciertas relaciones sociales. La propuesta de una educación liberadora parte de una mirada dialéctica de la cultura, según la cual, la forma de dominación prevalece sobre la liberadora y solo por la vía del aprendizaje se llega a la emancipación, así los oprimidos (dominados cognitivos o pobres socioeconómicamente), interpretan la realidad, la convierten de acuerdo con sus propios intereses, hace que el proceso y la práctica educativa se centre en el entorno del estudiante (Rodríguez, 2000).

Los conceptos que se asumen en la corriente pedagógica liberadora de Freire (1994), son:

a. Deshumanización: Es una consecuencia de la opresión. Ésta, afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen.

b. Educación Bancaria: En esta se plantea que el educando, sólo es un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador, el saber es como un depósito. Siendo así no existe liberación superadora posible.

c. Educación Problematizadora: La propuesta de Freire niega el sistema unidireccional propuesto por la "Educación bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta constituyéndose en un diálogo liberador.

d. La forma de dialogo: Es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la relación de uno y otro, es la esencia de la educación como práctica de libertad.

Es por ello, que el discurso pedagógico de la corriente liberadora se constituye en el método de la educación popular cuyo fin inmediato es la alfabetización, y la forma reflexiva para ampliar la práctica de la libertad, de tal modo que se promueve la transformación del proceso educativo en una práctica del quehacer del educando. Esta radicalidad política de los postulados de la pedagogía de la liberación transita los caminos de una democracia que desenmascara las distancias entre teórica y praxis habitual dentro de los ambientes de aprendizaje.

En el desarrollo del pensamiento crítico el estudiante es un ontólogo de todo lo que lo rodea; al cuestionar su realidad, la reflexiona y puede intervenirla, de esta manera puede proponer mejoras para su sociedad y el mundo en general. Esto es a lo que llama Freire “leer su mundo”.

Por su parte, Enrique Dussel es reconocido internacionalmente por su compromiso en el campo de la Ética, la Filosofía Política, la Filosofía latinoamericana, se le considera fundador de la Filosofía de la liberación y de la Teología de la liberación.

La reflexión de Dussel parte de la construcción de la historia latinoamericana, con un sentido de participación en el proceso histórico hacia la liberación. Su explicación enaltece a los orígenes humanos e incluye temas que van desde los sistemas de creencias y cosmovisiones aztecas e incas hasta los orígenes del cristianismo, el Imperio Bizantino y el papel de la iglesia en la conquista española. Para conducir al esclarecimiento de la historia de la iglesia y su papel en América Latina, en el entendido de la existencia obligación cristiana de superar el pecado de la opresión a través del compromiso con la acción desinteresada hacia el objetivo de la liberación histórica.

Se puede considerar que su contenido filosófico es heterogéneo, pero surge y responde al contexto histórico/sociopolítico (dominación y alienación) particularmente de América Latina como parte de una periferia global (teoría de la dependencia), en el cual subyace una crítica a las estructuras del colonialismo, el imperialismo, la globalización, el racismo y el sexism, desde la experiencia particular de explotación y alienación de la periferia global, enfatizando la responsabilidad sociopolítica de la filosofía latinoamericana hacia el proyecto de liberación histórica.

Según, Retamozo (2007), la filosofía de la liberación invita a pensar en y desde los oprimidos, surgió entrado los años sesenta a partir de lo que Dussel, uno de sus fundadores, identifica como el “descubrimiento” de la masividad de la dominación que se juega en los diferentes ejes (centro-periferia, elites-masas, hombre-mujer, etc.) y la necesidad de un tratamiento

filosófico crítico-comprensivo de esa construcción de la dominación con un horizonte de transformación social emancipatoria.

En esta perspectiva, la Filosofía de la Liberación comparte un espíritu de la época con el desarrollo de la Sociología de la Liberación, la Teología de la Liberación, y en general con el esfuerzo de elaboración de una (o varias) Teoría de la Dependencia, aunque su desarrollo ulterior haya tomado caminos diferentes a estas corrientes propiciando un genuino sendero crítico el cual le ha permitido superarse sin abandonar su intencionalidad ético-política de origen.

Por su parte, la teología de la liberación tiene diversas ramas que abordan diferentes aspectos de la praxis social, como sucede con la adopción de la categoría de «lucha de clases», o con la noción de «pueblo» que dio lugar a la rama conocida como Teología del pueblo, la influencia de las experiencias democráticas latinoamericanas, el feminismo y las cuestiones de género que dio lugar a la teología feminista, el racismo, entre otras.

En efecto, Scannone (1982), destaca la existencia de cuatro grandes vertientes de la teología de la liberación: a) la teología desde la praxis pastoral de la Iglesia, en la que cita Eduardo Pironio; b) la teología desde la praxis de grupos revolucionaria, citando como representante a Hugo Assmann y los Cristianos por el Socialismo; c) la teología desde la praxis histórica que continúa y radicaliza las perspectivas abiertas por Gustavo Gutiérrez; d) la teología desde la praxis de los pueblos latinoamericanos, en la que incluye la teología del pueblo.

Pero, en general, esta teología se concibe como reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la palabra, se concibe como una teología de la transformación liberadora de la historia humana, que no solo piensa el mundo, sino que lo abre al don del reino de Dios. Para llegar a ello, se sirve de los análisis de las ciencias sociales y de la teoría económica y social, con la visión espiritual profundamente trascendente del cristianismo, a la luz de la Palabra de Dios.

Presupone una relación íntima entre la salvación y el proceso histórico de liberación del hombre, diserta sobre el significado de la pobreza y de los procesos históricos de empobrecimiento y su relación con las clases sociales y se compromete con la participación en el proceso de liberación de los oprimidos en sus relaciones sociales, como colectivo, ubicando su contexto económico, social, cultural, y racial como lugar obligado y privilegiado en la vida.

En base a sus planteamientos es necesaria una opción por los pobres, ya que son víctimas del pecado que se convierte en un pecado social como estructura de acciones y omisiones que mantienen la opresión, la injusticia y la explotación. En consecuencia, es un pecado colectivo que

se convierte en pecado estructural, de manera que la situación de injusticia y corrupción se mantiene mediante un pecado institucional y una violencia institucionalizada.

Lo importante de la teología de la liberación va más allá de la temática que aborda, en tanto que aporta un método: lo primero es la vida desde la que se cree, el compromiso, el seguimiento a Jesús, lo segundo es la reflexión de la fe, la teología, que reflexiona a partir de la práctica de la fe, de una fe viva comunicada y celebrada dentro de una práctica de liberación. Al respecto escribió Gutiérrez (1971):

En teología de la liberación consideramos que la senda para discurrir razonalmente sobre Dios se halla dentro de una ruta más ancha y desafiante: la del seguimiento de Jesús. Hablar de Dios supone vivir en profundidad nuestra condición de discípulos de Aquel que dijo precisamente que era el camino.

Finalmente, como plataforma para fomentar la responsabilidad colectiva y el pensamiento crítico, Rematizo (2007) articula 20 tesis políticas de Dussel, sentando las bases programáticas para un nuevo proyecto de pensamiento. Éste, entre otros puntos, contempla: a) erigirse sobre el principio ético material (la vida humana), b) partir de otros supuestos distintos a los de la modernidad colonial-capitalista (pero también a los del socialismo real) y, c) desarrollar una nueva concepción de poder que el autor elabora a partir del postulado zapatista de “mandar obedeciendo”, esto es, el poder obedencial.

A partir de Dussel (2009), citado por Muro (2014), el "vuelco decolonial" se define como el proyecto de superación epistémica, indispensable para la descolonización del conocimiento y el florecimiento de una auténtica comunicación intrepidémica e intercultural entre los pueblos del Sur. Al respecto, la autora sostiene que:

los pueblos y sus organizaciones y movimientos de base apuestan a la decolonialidad, la liberación; la triada imperial conformada por EEUU, UE y Japón apuestan a reinstalar mediante formas edulcoradas las raíces históricas neocolonizadoras con su carga de violencia genocida (p. 111).

Esta Neocolonialidad cultural, según Dussel, configura el gran epistemicidio, al secuestrar y anular la producción cultural de las culturas madres y sus raíces identitarias. Dicha acción transgresora vulnera el enorme avance cultural de nuestros pueblos, el cual se caracteriza por “el apoyo mutuo, las actitudes valorativas de lo colectivo: cooperación, solidaridad, imbricación, la

espiritualidad en sus diversas manifestaciones, el placer, el disfrute, la sensibilidad: el eros y toda la cosmovisión armónica de los pueblos del sur” (Dussel et al., 2009).

En cuanto al papel del docente se considera que debe ser a la vez investigador crítico y un práctico reflexivo comprometido, para conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. “Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”. (Giroux, 1990). La relevancia de esta postura es confirmada por estudios recientes que abordan la actualidad de la práctica educativa, como la Praxis Pedagógica Universitaria (Rodríguez, M.G., Marín, J. y Sánchez, D., 2021).

Esta doble perspectiva, anclada en la visión compartida de la práctica educativa de Paulo Freire, según Rodríguez (2000), permite superar la concepción referida a la educación bancaria, pues a decir de Freire (1987):

...el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (p. 86).

Se puede observar, que la transformación universitaria necesita aproximarse a los cambios con un enfoque multidimensional y holístico, considerando que el hecho educativo se halla acompañado de dimensiones materiales, espirituales, individuales y colectivas, además de diferentes aspectos que lo influyen. De esta manera, se pone en evidencia la propuesta de Freites (2024), de erigir comunidades de aprendizaje, que potencian la transformación de las “acciones educativas, el contexto educativo en uno comunitario; puesto que está representado en una educación integrada donde la formación del ser humano se desarrolla desde una perspectiva más humana y es de carácter permanente”. (p. 147).

Entre los elementos que deben ser estimados se encuentran los Biosocio-humanistas. En el entendido que los fines del Estado Venezolano aparecen consagrados en el artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y se refieren al desarrollo de la persona, a través de la educación y el trabajo.

Por su parte, el elemento Vida como valor superior del ordenamiento jurídico y de la actuación de todos y todas, aparece contemplado en el artículo 2 de la Carta Magna, que igualmente señala que el sistema acogido por la República Bolivariana de Venezuela es el de un Estado Democrático y Social de derecho y de Justicia. Es pertinente destacar la previsión del Plan de Patria, como Quinto Gran Objetivo Histórico de la Nación. En este sentido, la propuesta se nutre en este punto de la noción de Vida Perpetua planteada por Dussel.

Al respecto, no es exagerado prever las amenazas a la vida en el planeta y los retos que apareja para la educación universitaria, como ejemplo reciente se tiene la pandemia del COVID-19 (2020-2021), que enfrentó al mundo con una realidad: Su finitud. Por supuesto, la educación universitaria se vio afectada, tal como lo expresan Rodríguez, Marín y Sánchez (2021), quienes señalan a raíz de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2, “el mundo entero, desde el año 2020 y parte del 2021 ha cambiado de manera disruptiva, por cuanto al pasar de una presencialidad física en las aulas de clase a una presencialidad remota, a distancia o virtual” (s/p).

En el mismo orden de ideas, se tiene que la teología de la Liberación responde a una crítica al sistema capitalista imperante que relaciona el desarrollo con la producción de bienes y servicios para el cual el hombre es sólo consumidor y la naturaleza es un objeto de sobreexplotación con desprecio de la biodiversidad.

Por otro lado, la propuesta aquí trazada también considera Elementos geohistóricos. En la oportunidad de develar la necesidad de Reconstruir su Historicidad y partir de un Lugar Educativo propio con Valores libertarios procedentes del sacrificio de nuestros antepasados indígenas y del legado de nuestros preclaros para lograr la transformación.

De allí, que tome importancia el principio de Corresponsabilidad que abarca a todos los sectores de la educación y a todos y todas los y las participantes del hecho educativo, dando paso al reconocimiento de un nuevo sujeto histórico sin prescindir de su Multiculturalidad.

Esta Resignificación del Sujeto Histórico, lleva a movilizar a todos los Excluidos, incluyendo a los Colectivos, para recurrir, metodológicamente, a un aprendizaje dialógico como producto de un diálogo igualitario; en otras palabras, es la consecuencia de un diálogo en el que diferentes personas dan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder. El aprendizaje dialógico se puede dar en cualquier situación del ámbito educativo y conlleva un importante potencial de transformación social en el que se toman en cuenta múltiples miradas.

En cuanto al Método, sin caer en determinismos, puede vislumbrarse que, el abordaje no puede hacerse desde arriba hacia abajo, sino desde dentro hacia fuera, por el propio sujeto histórico y con la simple colaboración del educador, para conducir a Comunidades de aprendizaje, con valores cooperativos. Por lo tanto, en este acercamiento de la teoría a la praxis, cabemos todos y todas, en una Igualdad material, donde las condiciones deben ser propiciadas desde un Estado Docente obediente que conduzca a la mayor suma de felicidad posible al pueblo. (tomando una categoría de Dussel y la visión Bolivariana), este término Estado Docente Obediente, viene siendo desarrollado por Torrealba (2021), en un trabajo relacionado con la praxis pedagógica, en el cual resalta el Método Transformador Profundo de la Pedagogía Militar del Siglo XXI. (p.119 y p. 141).

Como metaestrategia, la educación puede hacer que los seres humanos se trasciendan a sí mismos, se concienticen y constituyan a los individuos en sujetos de acción social, política, además de garantizar la dignidad humana. En la utopía realizable de vencer, en palabras de Grosfoguel (2011), la colonización del conocimiento que hace la inferiorización de sus saberes y formas de producir conocimientos.

Consideraciones Finales

Es imperativo y trascendental adoptar una visión pedagógica liberadora y decolonial, cuya aproximación a los cambios estructurales se forja a través de un enfoque necesariamente multidimensional y holístico. Esta perspectiva está deliberadamente orientada a desplazar el pensamiento unilineal y a deslegitimar el discurso político de dominación y sus matrices ideológicas hegemónicas. En tal sentido, y fundamentados en la premisa de la Democracia participativa y protagónica, se rechazan frontalmente los mecanismos, axiomas y valores constitutivos del sistema educativo capitalista en su expresión neoconservadora y neoliberal (tales como la mercantilización del saber, el individualismo radical, la competitividad desmedida, la privatización de lo público, la razón técnica instrumental y las evaluaciones estandarizadas).

Esta postura política y ética impulsa la reconstrucción de las intenciones educativas por medio de la instauración de una Educación Permanente y Liberadora, concebida como un proyecto antihegemónico, que se consolida a través de la figura del Estado Docente, pero bajo la condición de ser intrínsecamente obediente al pueblo, insertándose así en un proceso continuo y dialéctico que busca la dignificación plena de la vida humana.

Referencias

- Bonilla, L. (2012). (Comp.). *Colección por la Transformación Universitaria*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y Centro Internacional Miranda.
- Castellanos, M. (2002). *Proposiciones Para La Transformación De La Educación Superior En Venezuela*, www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032002/Art010302.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial N° 36.860*. [diciembre 30, 1999].
- Dussel, E et al (2009). *Pensar decolonial*. Caracas, Venezuela: UBV: La Urbana.
- Dussel, E. (2009). *La historia social de América Latina y el origen de la teología de la liberación. La teoría social latinoamericana: La centralidad del marxismo*. Coyoacán: El Caballito.
- Fergusson, A. y Lanz, R. (2011). *La Transformación Universitaria y la Relación Universidad-Estado-Mundo*: UCAB.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del Oprimido*. (2da edición). Argentina: Siglo XXI.
- Freites, G. C. (2024). Comunidad de aprendizaje un espacio dialógico educativo en el contexto universitario. *Revista Honoris Causa*, 16(2), 145–155. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/476>
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona-España: Editorial Paidós
- González, H. (2008). *La Educación Superior en la Revolución Bolivariana*. Mimeo.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Graffe, G. (2007). Las Políticas Públicas para el Desarrollo de la Educación Superior Venezolana 1989-2004, *Revista Docencia Universitaria*, VIII(1), Año 2007. SADPRO-UCV: Universidad Central de Venezuela.
- Graffe, G. (2017). *El desarrollo de la Educación Universitaria Durante los Gobiernos de la Revolución Bolivariana 1999-2015: la Construcción de un Sistema Paralelo, en La Educación Universitaria como nicho de reflexión: Experiencias, éxitos, dificultades y retos*. Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación: Universidad Central de Venezuela
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. En Formas – Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 2.635*, Extraordinaria. [Julio 07, 1980].

Marín, J. (2018). Desarrollo académico del personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela. Período 2007-2015. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 123-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6833698>

Morles, V. et al (2003). *La Educación Superior En Venezuela. Informe 2002*. Caracas: IESALC-UNESCO.

MPPES (2008). Resolución No. 2.963, *Gaceta Oficial No. 38.930* del 14 de mayo de 2008.

Muro, X. (2014). *Los Intereses Constitutivos del Currículo Tradicional*, En: Revista Arbitrada Columnata. Edición Especial Postdoctorado No. 06. Caracas: Editorial Hormiguero.

Olivarez, J. (2021). *La Transformación Universitaria Venezolana en el Siglo XXI. Desde Una Visión Pedagógica Liberadora*. Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Filosofía de la Universidad Católica Santa Rosa. Caracas.

Ramírez, T. y Graffe, G. (2010). Intentando saldar una deuda social: La inclusión en la educación superior venezolana. Tensiones y controversias. *Fermentum*. 20 (58), 261 – 288.

Rodríguez, M.G., Marín, J. y Sánchez, D. (2021). Praxis Pedagógica Universitaria: Una mirada en tiempos de pandemia. *Revista ARA MACAO*, 4(8). https://drive.google.com/file/d/13s6d4p39ZDndD2bXb8y3_6qmN5rrCeaD/view

Rodríguez, M.G. (2000). La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3800/2/FPF_PTPF_01_0519.pdf

Retamozo, M. (2007). Enrique Dussel: Hacia una Filosofía política de la Liberación. Notas en torno a “20 tesis de política”: Utopía y Praxis Latinoamericana http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000100007&lng=es&nrm=iso

Scannone, J. (1982). *La teología de la liberación. Caracterización, corrientes, etapas*: Stromata.

Torrealba, Y. (2021). *La Pedagogía Militar del Siglo XXI como elemento direccionador de la Praxis Docente Militar*. Tesis Doctoral para optar al Título de Doctora en Ciencias Pedagógicas Militares de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela. Caracas.