

Educación Básica, Revolución Bolivariana y Contexto del Mercosur: Debates y Perspectivas

Ovidio Andrés Charles Van Glover *

ancharles69@gmail.com , ancharles@eresmas.com

RESUMEN

Se aborda la necesidad de abrir el debate sobre las posibilidades de formación común, en Educación Básica, de los profesores (contexto MERCOSUR) y de avanzar en la construcción de racionalidades alternativas en el entendido que la formación actual luce anclada a cosmovisiones foráneas y fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos de corte racistas, neoliberales, eurocéntricos (o estadounidenses) fundamentalmente el perennialismo y el esencialismo que constituyen corrientes articuladas al colonialismo (incluido el cultural/semántico) mediante las cuales se instalan ciertos conceptos (subdesarrollo, desarrollo sustentable, recursos naturales renovables, mercado, competitividad) valores capitalistas y un Régimen de Verdad que se emplazan cognitivamente, se vehiculan ideológicamente (desde la Educación Básica en tanto que nodo de la Escuela como aparato ideológico) y se legitiman por la paralogía que, como concepto nugatorio, permite escamotear la riqueza y el carácter ecosocial de los saberes de nuestro contexto regional. Se trata acá de desarrollar, críticamente, una puesta al día de ciertos fundamentos de la educación básica y apostar por la construcción de una nueva racionalidad en la formación de los profesores de nuestro Sur a partir de las cosmovisiones, imaginarios, concepciones y experiencias raizales/liberadoras expresadas en propuestas teóricas que abarcan desde la corriente Reconstruccionista Social (Marx, Mariátegui, Vasconi, Freire, Dussel, Fals Borda, entre otros), los postulados del Buen Vivir (Acosta, De Sousa Santos) los movimientos sociales autóctonos y ecosocialistas hasta las experiencias educativas en la Revolución Bolivariana (Simón Rodríguez) sobre la cual se enfatiza.

Palabras clave: Educación Básica, Revolución Bolivariana, Formación Común, Nueva Racionalidad, Perennialismo, Reconstruccionismo Social, Ecosocialismo.

INTRODUCCIÓN

Adentrarnos en la búsqueda de respuestas a la pregunta *¿Es posible una Formación General Básica (fundamental) de Profesores de Educación Básica en MERCOSUR/CONO SUR?* constituye el leit motiv de este trabajo realizado desde referentes concretos con el propósito de provocar el debate sobre las posibilidades de tal formación para lo cual fue imprescindible realizar, aunque sucintamente, una cierta cartografía educativa del MERCOSUR a partir de documentos (incluidos Protocolos y Acuerdos) que le sirven de sustento, así como Constituciones y Leyes de Educación, fundamentalmente, de los integrados. Se pretende, por una parte, elucidar si los nodos doctrinarios - que subyacen y orientan la formación de profesores para la educación básica - tienen su asiento real o referencial en corrientes educativas como el **Perennialismo** y el **Esencialismo**¹ que suponemos son bases teóricas para configurar contextos de justificación y realización de concepciones

hegemónicas legitimadas por la paralogía o, si en contrario, tienen su asiento real o referencial en corrientes reconstruccionistas, socialistas, liberadoras, fundadas o articuladas en el Pensamiento Educativo Popular/Crítico Latinoamericano. Por la otra, afrontar si desde las diversidades existentes es dable tal formación general. Asimismo, en perspectiva integracionista, se describen rasgos de la experiencia de la República Bolivariana de Venezuela (en clave de revolución pedagógica) donde la educación no está concebida – al menos en documentos oficiales y trayectorias discursivas – en la lógica del mercado y, por tanto, luce distante del concepto de regulación de la educación (impuesto por organismos multilaterales como la OMC, OIT, BM, entre otros). Cabe destacar que se aborda la pregunta, y sus probables respuestas, no desde la concepción romántica y escolástica de la educación, sino desde lo político y lo geopolítico en el entendido que la Educación Básica debe dejar de ser en nuestra América Latina (AL en adelante) un mero dato estadístico en función de organismos internacionales y transmutar en un asunto de carácter estratégico para la preservación regional y como contrapeso cultural a la hegemonía imperialista, en sus versiones estadounidense o unioneuropeista.

DOCUMENTOS MERCOSUR Y EDUCACION BASICA

En AL los procesos de integración regional (CAN, ALADI, SICA, CARICOM, G-3, MERCOSUR)² se han articulado en una red de Tratados, Acuerdos y Protocolos, entre otros dispositivos, cuyo eje ha sido la dimensión económica y, en líneas generales, tales procesos giran en la órbita neoliberal con la excepción de la Alternativa Bolivariana para América Latina (ALBA) que adopta una lógica humanista solidaria. En lo que respecta al MERCOSUR, los países parte consintieron en la necesidad de considerar algunos temas conexos al intercambio comercial. Por ello, surge MERCOSUR-Educativo (2001) y, además, de acuerdo al Documento Estratégico Regional Comisión Europea-MERCOSUR (DER en adelante) la integración incluye “...asuntos de interior, el medio ambiente, la educación, las infraestructuras, etc...” (CE, 2007:15) (Sic). Sin embargo, el arqueo y revisión de documentos del MERCOSUR y MERCOSUR-Educativo, particularmente, permite señalar que los Programas y Subprogramas de los cuatro (4) Planes Trienales de Educación del MERCOSUR (de 1991 al 2010) tienen como eje la *Capacitación de Recursos Humanos para Contribuir al Desarrollo*. Asimismo, de un total de 120 protocolos, acuerdos y otros dispositivos consultados,³ dieciséis (el 13,33%) corresponden al tema educación, de los cuales 12 (75%) enfatizan asuntos referentes a la educación universitaria (incluidos postgrados) lo cual revela que la prioridad reside en este segmento de la educación formal, resaltando las competencias (transables y

transferibles en el mercado). Cabe acotar que, en lo que refiere a la Integración Educativa y la Formación de Recursos Humanos, existe un Acuerdo sobre Titulaciones para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y Portugués como Lenguas Extranjeras (Año 2005) y un Acuerdo sobre Gratuidad de Visados para Estudiantes y Docentes de los Estados Partes (año 2006). Así también, un Acuerdo Complementario sobre Reconocimiento de Estudios, Títulos y Certificados de Educación Primaria/Básica y Media/Secundaria No Técnica. Además, en el DER la palabra Educación aparece trece veces: una, referida a los 10 millones de euros (presupuesto 2007-2013) para proyectos educación-sociedad de información y doce en el contexto de la competitividad, lo audiovisual y los Programas Erasmus Mundus y Jean Monnet. La Educación Básica no aparece referida.

Como puede observarse, lo que atañe a la Educación Básica solo está referenciado en uno de los dispositivos revisados lo que significa el 0,83% del Total y el 6,25% del área educativa. Sin embargo, no se trata acá de cuestionar tal situación, sino solo apuntar la observación asumiendo el supuesto del carácter progresivo del MERCOSUR por lo cual no todos los niveles o aspectos educativos deben estar planteados en los documentos respectivos y que tal progresividad depende del manejo de las diversidades y complejidades que, paulatinamente van surgiendo. Es este un proceso de autoconciencia que probablemente se irá generando y que, quizás, reconfigure conjuntamente, el MERCOSUR-educativo. Es de hacer notar que hay quienes sostienen que *“Para que el proceso de integración sea efectivo la educación debe desempeñar un papel central en las estrategias de desarrollo de los países involucrados”* (Piñón, 1993:7) lo cual, según el autor, significa activar procesos de *“...transformación de vasta magnitud en la educación, mediante... la prospectiva en el diseño de políticas educativas que se articulen con las estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo...”* (Ibíd.) Para ello será necesario, por una parte, *mejorar la calidad de la educación impartida en todos los niveles del sistema* y, por la otra, *promover programas actualizados en lo que a la formación y capacitación docente se refiere* (Ibíd.). Como vemos, el concepto de transformación educativa en particular, luce articulado a la categoría ‘desarrollo’ como eje de una gama de conceptos (‘subdesarrollo’, ‘desarrollo sustentable’, ‘competitividad’, ‘currículum por competencias’, ‘recursos naturales renovables’, entre otros) atados al colonialismo cultural/semántico que conforman los soportes discursivos y el régimen de verdad impuesto por la dominación. Este régimen de verdad, legitima y contribuye al sostén de un modelo de desarrollo

inhumano y depredador, algunas de cuyas manifestaciones las ha expresado un intelectual ecuménico, Fidel Castro, así:

Los bosques primitivos proveen un hábitat para tres cuartas partes de la biodiversidad del planeta, es decir, de toda la vida en la Tierra.”...“...en solo 40 años, el bosque lluvioso más grande del mundo, el Amazonas, ha sido reducido en un 20%, ha dado lugar a ranchos ganaderos o granjas de soya; 95% de esta soya es usada para alimentar ganado y aves de corral en Europa y Asia. Para 2050 una cuarta parte de las especies terrestres podría estar amenazada con la extinción.” (Castro, 2010: 4-5)

El concepto de Desarrollo, nodo en la casi totalidad de los procesos de integración y transformaciones educativas de AL (particularmente la concepción etapista de W.W. Rostow)⁴ está íntimamente ligada a la noción y lógica del Progreso (entendido como la acumulación permanente e ilimitada de bienes materiales). De manera que si, por una parte, la integración gira en torno a lo económico (mercadofilia) y tal racionalidad no es neutra, sino que obedece a la División Internacional del Trabajo y, por la otra, si es constatable la vigencia de políticas y estrategias maccartistas desde EEUU hacia AL; entonces es dable hipotetizar que los procesos integracionistas son configurados en sus objetivos, estructura, dinámica y alcances de manera tal que no signifiquen peligro potencial o real a los intereses hegemónicos. En este contexto, consecencialmente hipotetizamos que, si la educación es un aparato ideológico (Althusser, 2003) controlado por poderes hegemónicos, entonces los fundamentos educativos (expresos o subyacentes en dispositivos legales) de los integrados, tienen su anclaje en políticas y teorías educativas (como el perennialismo y el esencialismo, fundamentalmente) que sirven de soporte ideológico al imperio.

El Perennialismo (corriente educativa reaccionaria) cuyos más connotados representantes han sido Robert M. Hutchins y Mortimer Addler es, “...la más conservadora entre las cuatro filosofías educativas más comunes y parte de la tesis de que existen unas verdades perennes, eternas e inmutables...” (Ortiz, 2001:1); constituye, asimismo, la justificación educativa de la política del “Big Stick” y la “diplomacia del dólar”, asumida por los Estados Unidos como estrategia de contención a todo movimiento que apuntase hacia el cuestionamiento del ‘stablishment’. Para esta corriente la función de la escuela queda circunscrita solo a transmitir las “verdades” en términos de inmutabilidad; sostiene, además, que los centros de atención del acto educativo son el maestro y el contenido (Solano, 2009:40-43). Por su parte, el Esencialismo, teoría heredera del Perennialismo, privilegia la enseñanza sobre el aprendizaje, rechaza la libertad de acción en el aula, exalta la rigidez metódica y niega la libre búsqueda, resalta la competitividad y señala que la escuela debe

promover la supremacía de EEUU. Como concepción excluyente, plantea la promoción exclusiva de dirigentes que el status-quo necesita, por ello glorifica la estandarización de los test y la medición de coeficientes intelectuales. (Solano, 2009: 44-46). Cabe señalar, como signo revelador del carácter ultraconservador de esta corriente, que uno de sus más férreos defensores ha sido William Bennett (Secretario de Educación en el gobierno de Ronald Reagan). Estas corrientes, articuladas al maccartismo, contribuyen aún hoy a promover e imponer la fobia anticomunista y la intervención directa o no en aquellos países que proponen y/o realizan proyectos revolucionarios o alternativos al hegemónico. Asimismo, las propuestas transformadoras eran y son estigmatizadas con el (des) calificativo de comunista, subversivo y, más recientemente, terrorista, llegando al extremo de la criminalización semántica, puesto que la Real Academia Española de la Lengua - actuando como Santo Oficio Lingüístico y soporte semántico de la dominación – ha planteado, nugatoriamente, definir el comunismo como doctrina totalitaria⁵. En este sentido, se afirma que *“Para el sistema político de democracia formal burguesa anarquismo, independentismo, comunismo, ecologismo y todas la ideas que se opongan su dominación ideológica serán, ridiculizadas, atacadas, criminalizadas”* (Kaosenlared, 2009:1) (Sic)

Se colige entonces que las corrientes educativas descritas son constructos cognitivos e ideológicos del sistema de dominación y contrapesos educativos para la acción transformadora en los países integrados que ameritan debate y atención.

EDUCACION BASICA Y REVOLUCION BOLIVARIANA

Como antítesis, a las imposiciones educativas hegemónicas, la Revolución Bolivariana ha ido desplegando gradualmente una política educativa que apunta hacia la articulación de lo político (dimensión jurídico-política del Estado o Superestructura) y la política (prácticas cotidianas de desenvolvimiento y resolución de la lucha de clases) en el cual se perfila una Revolución Pedagógica, a partir de la educación básica, expresada en una nueva forma de abordar la educación fundada en las propuestas de Simón Rodríguez y formuladas hoy en el **modelo educativo social**⁶ que enfatiza una educación de carácter: a) **público** como contracara de la privatización y en la cual se privilegia la tesis del Estado-Educador; b) **‘popular’** focalizada en los pobres, los excluidos (indígenas, negros) como expresión de democratización y donde el acento está puesto en la educación primaria que era coto preferido de las redes privadas de educación; c) **‘republicana’**

como contracara de los resabios monárquicos y de democracia representativa-censitaria que caracterizó a Venezuela en el largo período previo al proceso bolivariano. Es importante destacar que esta revolución pedagógica, constituye un ariete para, entre otros propósitos: **a)** Derrumbar la 'educación testamentaria' (Rodríguez, 1975:225-315); **b)** Cuestionar la colonialidad lingüística; **c)** Rescatar, progresivamente, el pensamiento pedagógico latinoamericano (Ponce, Vasconi, Freire, Fals Borda) así como los postulados pedagógicos transformadores de Makarenko y Gramsci, por ejemplo. Este **modelo**, vista la realidad palmaria, permitirá alcanzar - antes de 2015 - la Meta 3 del Milenio (*Universalidad de la Educación Básica*)

Asimismo, se han realizado experiencias concretas tales como **Así se Trabaja en el Subsistema Educación Básica**, articulando educadores y Consejos Comunales en áreas como Educación Intercultural y Bilingüe; Educación Básica, entre otras. Sin dudas, se evidencia un punto de inflexión en la educación venezolana. Más, no obstante esto, es necesario aclarar que aún coexisten, respecto de las filiaciones de docentes a ciertas corrientes, tres posiciones: a) Los adherentes a las corrientes perennialista y esencialista, expresadas en su función transmisiva, conservadora y exógena; b) Los que realizan sus prácticas en términos del denominado Proyecto Pedagógico Plantel (PPP) y el Proyecto Pedagógico Aula (PPA)⁷; c) Los que adhieren al proceso emancipador bolivariano a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) que parte de la asunción de las necesidades y problemas de las mayorías. Para estos, la filosofía que sustenta la educación básica bolivariana adhiere a la Tesis 11 (Marx/Feuerbach) y se realiza en la práctica, mediante los colectivos y no centrada en el individuo ni en el aula. Cabe resaltar que esta fase de la revolución pedagógica privilegia el papel de la Educación Básica como espacio de construcción de imaginarios, valores y conductas fundadas en lo raizal Nuestroamericano, como estrategia ideocultural para enfrentar las distorsiones culturales impuestas por el imperio, ya en su versión estadounidense o eurounionista, expresadas en arrebatos de euforia globalizadora constatables en hechos como el siguiente: En EEUU se enseña a los niños en la Escuela primaria no solo contenidos nugatorios sobre Suramérica, sino que se estimulan conductas discriminatorias respecto de la población de esta región y además se les enseña que ellos (los usamericanos) son los propietarios legítimos de esta tierras. En breve, se transmite la vocación imperial. Al respecto, el sociólogo colombiano Juan Diego García Mejía (2008) señala que el texto *'Introducción a la geografía'* de David Norman, utilizado en el Junior High School de los EEUU contiene lo siguiente:

"En una sección al norte de América del Sur, una extensión de tierra con más de 3.000 millas cuadradas? (está) la primera reserva internacional de la selva amazónica. Desde mediados de los años '80 la más importante floresta del mundo pasó a ser responsabilidad de los Estados Unidos y de las Naciones Unidas. Es llamada PRINFA (la primera reserva internacional de la floresta amazónica), y su fundación se dio por el hecho de que la Amazonia está localizada en la América del Sur, una de las regiones más pobres del mundo y cercada por países irresponsables, crueles y autoritarios. Es parte de ocho países diferentes y extraños, los cuales, en su mayoría son reinos de la violencia, del tráfico de drogas, de la ignorancia y de pueblos sin inteligencia y primitivos.

La creación del PRINFA fue apoyada por todas las naciones del G-23 y fue realmente una misión especial para nuestro país y un presente para todo el mundo, visto que la posesión de estas tierras tan valiosas en manos de pueblos y países tan primitivos condenaría los pulmones del mundo a su desaparición y total destrucción en pocos años". Y para que no quepa duda alguna, al pie del mapa correspondiente, se anota: "Podemos considerar que esta área tiene la mayor biodiversidad del planeta, con una gran cantidad de especies de todos los tipos de animales y vegetales. El valor de esta área es incalculable, pero el planeta puede estar seguro de que los Estados Unidos no permitirán que estos países latinoamericanos exploten y destruyan esta verdadera propiedad de toda la humanidad. PRINFA es como un verdadero parque internacional, con severas reglas para su explotación. (p. 76)". (Sic) (García, 2008:1)

Como puede colegirse, no es este un asunto inane que pueda ser desatendido en la construcción conjunta de teorías y políticas educativas, por cuanto encierra de manera explícita no solo los conceptos de "espacio vital" y "destino manifiesto" propios del expansionismo imperial, vía Doctrina Monroe, sino que instala en la población estadounidense la convicción de que la A L está poblada por seres inferiores y que, por tanto, pueden y deben ser perseguidos con sevicia aún cuando en estos países existen sectores que acatan con beatitud los designios y mandatos de quienes ellos consideran superiores.

UNA RESPUESTA A MANERA DE (IN) CONCLUSION

De lo expuesto en los puntos anteriores puede colegirse que los países MERCOSUR poseen diversidades (incluidas sus leyes de educación) en las cuales criterios como laicidad, gratuidad, obligatoriedad, interculturalidad, bilingüismo, inclusión (de indígenas, negros y discapacitados), acento en lo público o privado, Estado Docente, por ejemplo, son referentes empíricos reveladores de tales diversidades. Unos, alineados a las políticas educativas imperiales y, como tales, preservando el perennialismo/esencialismo; otros, enfrentando la dominación imperial y elaborando legislaciones que definen la educación como comunitaria, productiva, descolonizadora, liberadora, inter-intracultural, plurilingüe (caso Bolivia). Algunas de tales leyes, de corte social, tienden a la

desmercantilización y alinean al imaginario latinoamericano originario y raizal, asumiendo algunos paulatinamente los postulados del Sumak Kawsay o Buen Vivir⁸ (Acosta/De Sousa Santos/Lander, 2010) proclives a la construcción de una nueva pedagogía fundada en la transformación y la secularización definitiva y a la formación de maestros conscientes de que la comunidad es la escuela, que la escuela no tiene como fin formar consumidores ni falsos republicanos. No obstante las diversidades presentes, consideramos que estas no deberían ser obstáculos per se para configurar una formación básica común (general a partir de la comprensión de que es necesario abrir el debate y diseñar políticas, estrategias y acciones sobre la comprensión y respeto a la diversidad cultural; resaltar las potencialidades de la interculturalidad no obstante las resistencias (como expresión antropológica) observables en algunos países donde, al parecer, consideran que valorar, rescatar, resituar lo **Nuestroamericano** - desde la exaltación de nuestras culturas indígenas y negras (cuyos movimientos sociales son criminalizados incluso) así como la defensa de la pacha mama - constituye un rezago, una anacronía histórica, una rémora antropológica y una vergüenza étnica como palmariamente se desprende de la siguiente afirmación:

“Lo que reclaman los Mapuche, y que es el fundamento último de todas sus movilizaciones, es la devolución de sus tierras ancestrales expropiadas violentamente por los abanderados de la “civilización”. Sus homólogos del otro lado de la Cordillera, en la Argentina, decían que los pueblos originarios de la Patagonia eran salvajes porque desconocían las sacrosantas virtudes de la propiedad privada, y con ese pretexto practicaron su genocidio, dulcificado en la historiografía oficial con el nombre de “Conquista del Desierto”. En Chile esta misma política de exterminio recibió un nombre no menos cínico: la “Pacificación de la Araucanía.” (Borón, 2010:10).

Consideramos que Sí es posible la formación básica común puesto que **a)** Si el esfuerzo de formación pedagógica desplegado en AL durante los últimos 518 años ha estado signado por la formación de profesores para la reproducción ideológica (en términos de valores, símbolos, imaginarios, prácticas, legislaciones y conceptos) del colonialismo y del capitalismo que como sistema predatorio, exalta el consumo, destruye el planeta y, en su lógica de acumulación creciente, privilegia ínfimos sectores y condena a la miseria inmensas mayorías; **b)** Si esa lógica, en la formación de profesores, ha desplegado un arsenal conceptual-disciplinar-cognitivo soportado en un andamiaje filosófico, psicológico, sociológico, metodológico, pedagógico y simbólico desde donde, trayectorias discursivas mediante, se impone un régimen de verdad, la verdad hegemónica; **c)** Si en esa lógica formativa la *Ratio summa* y *Ratio essendi* del profesor domesticado es la paralogía, ergo el **paralogismo**⁹, que -como argumento o razonamiento falso planteado incluso sin

voluntad de engaño (Vega, 2008) -transmite conceptos y visiones erróneas sobre nuestra latinoamericanidad. **d)** Si ha sido posible tal modelo de formación cosificadora, entonces también es posible cimentar un Modelo de Formación General Común que, como racionalidad alternativa, se inscriba en la descolonización, en la voluntad libertaria, en la construcción de una nueva sociedad que queremos comprometida con un planeta vivible pues como apunta Phillipe Corcuff (2010) citando a André Gorz (1998): *Es imposible evitar una catástrofe climática sin romper radicalmente con los métodos y la lógica económica que se mantiene desde hace ciento cincuenta años.*” En este contexto, resulta lapidaria la siguiente cita:

“Se puede creer o no, desafiando los datos, a mi juicio irrefutables, de los más serios científicos del planeta y la inmensa mayoría de las personas más instruidas y serias del mundo, quienes piensan que al ritmo actual de calentamiento, los gases de efecto invernadero elevarán la temperatura no solo 1,5 grados, sino hasta 5 grados, y que ya la temperatura media es la más alta en los últimos 600 mil años, mucho antes de que los seres humanos existieran como especie en el planeta. Es absolutamente impensable que nueve mil millones de seres humanos que habitarán el mundo en el 2050 puedan sobrevivir a semejante catástrofe” (Castro, 2010:5-6)

Sí, es posible esta formación común general básica propuesta, en la medida que entendamos lo impostergable de: **1)** Formar los profesores en la concepción científica del mundo y no en la idealista. Plantear la prevalencia del laicismo; **2)** Formar en el marco de una escala axiológica distante de las inequidades del capitalismo; **3)** Formar para la totalidad social y no para élites; **4)** Comprender la urgencia, más allá de las diversidades nacionales, de introducir cambios en la formación docente y que tales cambios implican transitar del modelo de formación basado en el perennialismo-esencialismo al modelo basado en la concepción revolucionaria-reconstruccionista que asume y enfatiza las transformaciones sociales y el papel protagónico del pueblo. Por ello, urge entender que la educación popular liberadora, en la construcción de sujetos-ciudadanía conscientes, no puede ser diseñada curricularmente desde lo instituido, sino al calor de la dinámica de los movimientos sociales donde el protagonista es el sujeto social; **5)** Incorporar y fortalecer la vigencia de nuevos fundamentos de la educación en las dimensiones científica, ideológica, académica/laboral y metodológica lo cual implica reformular la relación entre las categorías *enseñanza* y *aprendizaje* así como la organización del conocimiento. Asimismo, superar el miedo a tomar distancia de las corrientes, discurso, contenidos y métodos de los dominantes; **6)** Asumir la integración como estrategia libertaria que permita rebasar los reduccionismos meramente economicistas, así como las cooptaciones que se tejen desde los nuevos arreglos y perfeccionamientos de Un Nuevo Orden Mundial¹⁰ en cuya órbita pareciera girar la concepción de la

educación en los términos de la Ley de Conversión de los Recursos Económicos en Recursos Políticos (Dahl, 1989); **7)** Recuperar la cosmovisión de los pueblos y nacionalidades indígenas tal como se ha planteado, por ejemplo en leyes de educación como la Boliviana y Venezolana; **8)** Dotar a la integración de un carácter ecosocialista, no en la restringida y vacua acepción ambientalista, sino entendiendo, como señala Marx, que la producción capitalista agota las dos fuentes de donde brota toda riqueza: **la tierra y el trabajador** (El Capital, 1867, Tomo I: 157/276); de lo cual es fácil deducir que “...*el desarrollo del capitalismo acaba con la naturaleza...*”(Lowy:2007); **9)** Comprender que el perennialismo y el esencialismo no son dispositivos cognitivos inanes, neutros e inocuos, sino verdaderas armas ideológicas de alienación masiva que sirve a la dominación para escamotear el humanismo solidario Nuestroamericano, así como la riqueza y el carácter ecosocial de los saberes de nuestro contexto regional; **10)** Comprender, a partir de la tesis del desarrollo desigual inherente al capitalismo (Marx-Lenin-Trotsky) que el imperialismo impone desigualdades económicas entre estados y regiones, que la distribución de estas cambia y que las relaciones entre estados y regiones son reguladas por la ley del valor y la competencia mundial. En esta perspectiva, entonces, entender el carácter estratégico, anti-imperialista y geopolítico de la formación general común de profesores para la educación básica en la construcción de la Gran Patria Latinoamericana, soberana, libre e independiente.

NOTAS

1.- Ambas corrientes enfatizan el carácter estático del conocimiento y consideran el currículo como programa de conocimientos transmitidos sistemáticamente en la escuela. Consideran como protagonista de la educación al maestro. Para profundizar, se sugiere ver: Solano Alpízar, José (2009): *Educación y Aprendizaje*. www.ceducar.org/CEDUCAR/.../64-volumen-2-educación-y-aprendizaje.

2.- Las siglas corresponden a las siguientes denominaciones: CAN (Comunidad Andina de Naciones); ALADI (Asociación Latinoamericana de Integración); SICA (el Sistema de Integración Centroamericano); CARICOM (Comunidad del Caribe Comunidad del Caribe); G-3 (Grupo de los Tres); MERCOSUR (Mercado Común del Sur)

3.- Tales dispositivos pueden consultarse en “Estado de ratificaciones y vigencias de tratados y protocolos del MERCOSUR y Estados Asociados”. Disponible en

<http://www.mre.gov.py/dependencias/tratados/mercosur/registro%20mercosur/mercosurprincipal.htm>

. Recuperado el 14 de mayo de 2010.

4.- Walt Whitman Rostow economista y político estadounidense furibundo opositor al socialismo era un convencido de la eficacia del [capitalismo](#) y la libre empresa. Fue Consejero de Seguridad Nacional de [Lyndon B. Johnson](#) y, como contribución a la las Teorías del Desarrollo, escribió "Las etapas del crecimiento económico", en el cual desarrolla un modelo de crecimiento estructurado en etapas (desde el estado original de subdesarrollo que considera a la sociedad tradicional, a la etapa de consumo en masa).

5.- Para profundizar en el tema se sugiere ver el artículo [Criminalización] La Real Academia Española de la lengua plantea definir el comunismo como doctrina totalitaria. En <http://www.kaosenlared.net/noticia/criminalizacion-real-academia-espanola-lengua-plantea-definir-comunism>

6.- Para adentrarse en el Proyecto Educativo Social se sugiere ver: a) Luque, Guillermo (2001) *Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. Historia Oral: entrevista a Gustavo Adolfo Ruiz*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades. UCV; b) Paladines, Carlos (2008): *Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social*. Revista Educere. mar. vol.12, no.40; c) Morales Gil, Eduardo (2005) *Simón Rodríguez y Simón Bolívar Pioneros de la educación popular. Orígenes de la escuela bolivariana*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes; d) Puiggrós, Adriana (2005) *De Simón Rodríguez. Educación para la Integración Iberoamericana a Paul Freire*. Convenio Andrés Bello: Colección Confluencia.

7.- Cabe señalar que esta concepción (Método de Proyectos) la cual organiza el trabajo escolar por medio de proyectos fue impuesto en el país por el Banco Mundial como estrategia para garantizar la flexibilización laboral.

8.- Esta categoría comienza a incorporarse a las Constituciones de NuestroSur (Ecuador) y constituye una de las más ricas y actuales en la búsqueda de alternativas al concepto de Desarrollo liberal-burgués. En ella, como dice Magdalena León T., se sintetizan visiones y prácticas ancestrales, debates y propuestas actuales, el acumulado de pensamiento crítico y luchas sociales

de décadas recientes; junta dinámicas nacionales e internacionales de respuesta al 'modelo de desarrollo' y al 'modelo de civilización' que han conducido a una situación ya reconocida como insostenible.

9.- Al respecto, se sugiere ver Luis Vega Reñon (2008) y fundamentalmente a Vaz Ferreira quien en sus estudios sobre lógica informal y argumentaciones aborda los paralogismos no solo como una de las clases de falacias sino los modos de caer en ellas. Vega, por su parte señala que desde un punto de vista lógico y cognitivo, los paralogismos constituyen no solo errores sino fuentes de error con serias repercusiones tanto en el orden del pensamiento como en el terreno de la acción.... (Pág. 55). Para el caso que nos ocupa habría que destacar que en la formación de profesores en la línea descrita el clímax de estos profesionales cosificados reside en la realización de postgrados en EE UU y/o Europa usualmente desprovistos de articulación raizal con los movimientos sociales autóctonos y/o con el pensamiento pedagógico Nuestroamericano Vgr. Simón Rodríguez, Mariategui, Vasconi, Fals Borda, Aníbal Ponce, Freire, entre otros.

10.- Sobre este punto es importante consultar el trabajo de **Pierre Hillard** Historia del Nuevo Orden Mundial publicado en la pagina digital Red Voltaire el 7 de agosto de 2010 en la cual documenta la existencia de una *corriente ideológica y de poderosas personas que buscan el surgimiento de bloques regionales tipo Unión Europea o UNASUR para orientarlos, poco a poco, hacia una forma de Gobierno Mundial*. Su planteamiento supone Nuevo **Orden Mundial**» que debe edificarse sobre las ruinas de los Estados-Naciones. Sobre UNASUR afirma que es un componente de más en el vasto programa y diseño que conduce poco a poco a la Humanidad al surgimiento de bloques continentales o regionales y que este Unión, creada en mayo 2008, prevé pasar de una lógica sub-regional a una identidad regional mediante la fusión en una sola organización...uniendo el Mercosur y el Pacto Andino, reuniendo a todos los Estados del continente sudamericano (a excepción de la Guyana francesa, de las islas británicas Sandwich y Malvinas). El ideal buscado es la de lograr un parlamento y moneda única y una ciudadanía [o nacionalidad] común. Cabe acotar, que UNASUR mantiene lazos privilegiados con su modelo europeo en el marco de una asamblea parlamentaria Euro-Latinoamericana llamada EUROLAT.



BIBLIOGRAFIA

- Acosta, Alberto (2010): Respuestas regionales para problemas globales. En: Buen Vivir y cambios civilizatorios. Compiladora: Irene León. FEDAEPS, Quito
- Acosta, Alberto: el buen vivir, una oportunidad por construir. Portal de economía solidaria. http://www.economiasolidaria.org/documentos/el_buen_vivir_una_oportunidad_por_construir. Publicado el 17/02/09. Recuperado el 24 de mayo de 2010
- Althusser, Louis (2003): [Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado](#)/Freud y Lacan. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires. Disponible en www.geocities.com/nomfalso
- Borón, Atilio (2010): Los Mapuches no son cubanos. Rebelión/Página12. 02-08-2010 Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=110678>. Recuperado el 03 de agosto de 2010.
- Castro, Fidel (2010) Los peligros que nos amenazan. En Reflexiones de Fidel. Cubadebate, 8 de marzo de 2010. <http://www.cubadebate.cu/reflexiones-fidel/2010/03/08/los-peligros-que-nos-amenazan/>
- Castro, Fidel (2010): [La Otra Tragedia. En Reflexiones de Fidel. Cubadebate.](http://www.cubadebate.cu/reflexiones-fidel/2010/07/18/la-otra-tragedia/)
- Comisión Europea (2007): MERCOSUR. Documento Estratégico Regional 2007-2013. 02.08.2007 (E/2007/1640). Disponible en http://www.eeas.europa.eu/mercosur/rsp/07_13_es.pdf. Recuperado el 12-12-2009
- Corcuff, Philippe (2010): Avatar: La ecología debe ser anticapitalista. Publicado el 09-01-2010. Disponible en <http://www.vientosur.info/articulosweb/noticia/?x=2706>. Recuperado el 22-04-2010.
- Dahl, Robert (1989): La poliarquía. Participación y oposición. Editorial Tecnos. Madrid.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010): La hora de I@s invisibles. En: Buen Vivir y cambios civilizatorios. Compiladora: Irene León. FEDAEPS, Quito
- García, Juan (2008): Estados Unidos cuida la Amazonía de pueblos "primitivos". Disponible en <http://va.prensa-latina.cu/militarizacion/articulos/biodiver/30.htm>. y en http://www.fotolog.com/el_polillon/34062999. Recuperado el 11-12-2009.
- Kaosnared.net (2009): [Criminalización] La Real Academia Española de la lengua plantea definir el comunismo como doctrina totalitaria. En Kaos. Represión y Criminalización. Publicado el 17-12-2009. Disponible en www.kaosnared.net/noticia/criminalizacion-real-academia-espanola-lengua-plantea-definir-comunism
- Kovel, Joel y Löwy, M. (2009): Manifiesto Ecosocialista. En [Red Latina sin fronteras](#). 23 Junio 2009. Disponible en <http://red-latina-sin-fronteras.lacoctelera.net/categoria/ecologia/41>
- Lander, Edgardo (2010). Crisis civilizatoria: el tiempo se agota. En: Buen Vivir y cambios civilizatorios. Compiladora: Irene León. FEDAEPS, Quito.
- Marx, Karl (1867): El Capital (Tomo I). Disponible en <http://bataillesocialiste.files.wordpress.com/2008/07/marx-karl-el-capital-i.pdf>. Recuperado el 12-12-2009



MERCOSUR (s/f): Estado de Ratificaciones y Vigencias de Tratados y Protocolos del MERCOSUR y Estados Asociados. Disponible en <http://www.mre.gov.py/dependencias/tratados/mercosur/registro%20mercosur/mercosurprincipal.htm>. Recuperado el 30-11-2009

MERCOSUR (s/f): Plan del sector educativo del MERCOSUR. 2006 – 2010. Disponible en http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/plan_sem_2006-2010_anexoIV.pdf. Recuperado el 30-11-2009

Ortiz G., Angel L. (2001): Educación y política cultural. (Panel III: Educación y Política Cultural)(Congreso Puertorriqueño sobre Derechos Civiles <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-142337724/educacin-y-poltica-cultural.htmlviles>).

Paladines, Carlos (2008). Simón Rodríguez: El proyecto de una educación social. *Educere*. mar. vol.12, no.40 [citado 11 Agosto 2010], p.159-169. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100020&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-4910.

Piñón, Francisco (1993) Educación y procesos de integración económica: el caso del Mercosur. La Educación, OEA, Washington.

Rodríguez, Simón. Obras Completas. T. I, Edc. de la Universidad Simón Rodríguez, Caracas-Venezuela, 1975, p. 240

Solano A. José (2009): Educación y aprendizaje. /. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, Vol. 2. 1ª. ed. – San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. www.ceducar.org/CEDUCAR/.../64-volumen-2-educación-y-aprendizaje.

Vega R., Luis (2008): Sobre paralogismos: Ideas para tomar en cuenta. En CRITICA, Revista Hispanoamericana de Filosofía, Vol. 40, N° 119 (agosto, 2008) 45-65. Disponible en http://critica.filosoficas.unam.mx/pdf/C119/C119_Vega.pdf. Recuperado el 12 de mayo de 2010.

* Centro de Investigaciones y Desarrollo en Educación y Formación Profesional. CIDEFP-Caracas, Venezuela