

La educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas

Complex Patrimonial Education in the Social Mind Classroom and Educational Institutions
Educação patrimonial transcomplexa na sala de aula de mente social e instituições educacionais

Milagros Elena Rodríguez*

* Ph. D. en Ciencias de la Educación. Doctora en Patrimonio Cultural. Doctora en Innovaciones Educativas. Magíster Scientiaurum en Matemáticas. Licenciada en Matemática. Docente investigadora titular con dedicación exclusiva al Departamento de Matemáticas. Docente de Posgrado en Educación, Posgrado en Administración y Posgrado en Biología de la *UDO*. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>. Correo electrónico: mele-namate@hotmail.com

Resumen

En este artículo de investigación se muestra una indagación hecha con el enfoque de la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica, observando ejes teóricos de la educación patrimonial transcompleja (EPT) en el aula mente social y las instituciones educativas. Se trata de comprender todo lo relativo a la educación patrimonial, todos sus saberes y cada una de las categorías: cultura, transcomplejidad, patrimonio cultural, transmodernidad, ecosofía, entre otras. Se tienen en el rizoma final nuevas miradas de los constructores de la EPT que son procesos religados a la valoración de nuestra cultura autóctona: en primer lugar, los estudiantes aprenden, desaprenden y reaprenden saberes patrimoniales y se crean bucles educativos bajo diversos niveles de la realidad, desde los saberes científicos hasta los saberes soterrados y viceversa. Luego, con el principio dialógico de la EPT se tiene la igualdad como diálogo entre individuos y comunidades, promoviendo la diversidad cultural como un valor patrimonial junto al patrimonio cultural más elevado: la tierra. Finalmente, se reivindica la inclusión social y política de nuestros aborígenes desde la descolonización, la responsabilidad y la solidaridad entendida como la comunión de personas que se reconocen y se manifiestan como hermanos en un país que los cobija.

Abstract

This research article presents a research with a hermeneutics-comprehensive, diatopic and ecosophical approach as a transmethod of theoretical construction; observing theoretical axes of Transcomplex Patrimonial Education (TPE) in the social mind classroom and educational institutions. The research aims at understanding everything related to Patrimonial Education, all its knowledge and each of the categories: culture, transcomplexity, cultural heritage, transmodernity, ecosophy, among others. In the final rhizome, there are new looks from the TPE builders, which are processes re-appraised to our native culture: In the first place, students learn, unlearn and relearn patrimonial knowledge and educational loops are created under different levels of reality from the scientific knowledge to underground knowledge and vice versa. Then, with the dialogic principle of the TPE, equality is seen as a dialogue between individuals and communities, promoting cultural diversity as a heritage value along with the highest cultural heritage: land. Finally, the social and political inclusion of our aborigines is claimed from decolonization, responsibility and solidarity perceived as the communion of people who recognize and manifest themselves as brothers in a country that shelters them.

Resumo

Este artigo de pesquisa mostra uma investigação feita com a abordagem da hermenêutica abrangente, diatópica e ecosófica como um trans-método de construção teórico, observando os eixos teóricos da educação patrimonial trans-complexa (EPT) na sala de aula da mente social e nas instituições de ensino. Trata-se de compreender a interioridade, em relação à educação patrimonial, todo o seu conhecimento e cada uma das categorias: cultura, trans-complexidade, patrimônio cultural, trans-modernidade, ecosofia, entre outras. No rizoma final, há novos olhares nos construtores da EPT; são processos religiosos de apreciação de nossa cultura nativa: primeiro, os alunos aprendem, desaprendem e reaprendem o conhecimento do patrimônio, os laços educacionais são criados sob diferentes níveis de realidade, do conhecimento científico ao conhecimento subterrâneo e vice-versa. Com o princípio dialógico da EPT, a igualdade é mantida como um diálogo entre indivíduos e comunidades, promovendo a diversidade cultural como valor patrimonial, o maior patrimônio cultural: a terra. Da mesma forma, a inclusão social e política de nossos aborígenes é reivindicada desde a descolonização, a responsabilidade e a solidariedade; é a comunhão de pessoas que se reconhecem e se manifestam como irmãos em um país que os abriga.

Recibido: 06 | 04 | 2018

Evaluado: 25 | 06 | 2019

Cómo citar este artículo: Rodríguez, M. E. (2017). La educación patrimonial trans-compleja en el aula mente social y las instituciones educativas. *Revista Aletheia*, 11(1), 125-146.

Palabras clave

educación patrimonial transcompleja; transcomplejidad; transmodernidad; diálogo; patrimonio cultural.

Keywords

complex purchase education transcomplexity; transmodernity; dialogue; cultural heritage.

Palavras chave

educação patrimonial transcomplexa; transcomplexidade; transmodernidade; diálogo; patrimônio cultural.

Un aula compleja social que tome en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento científico y tecnológico. Uno de los religantes más necesarios es la visión sistémica y dialógica del aula haciendo de la misma un ambiente de sistema complejo adaptativo donde la realidad juega un papel importante tanto en su visión objetiva como subjetiva. El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar.

Juan González Velasco, 2015

Rizoma inicial: andamiaje transmetodológico e introducción a las concepciones constitutivas de la indagación

En las instituciones educativas de Venezuela y de otros países de este continente actualmente se perciben múltiples dificultades para aprender ciencias, al estar circunscritas dentro del proyecto de la modernidad, puesto que se sigue fraguando la enseñanza de forma mecánica y hegemónica en el contexto cultural y social. La educación patrimonial se ha delineado desde los diseños curriculares, las leyes orgánicas de educación, las constituciones venezolanas y los convenios internacionales, vinculada al proyecto de nación propuesto desde el modelo económico imperante, con la finalidad de moldear la identidad de los venezolanos y las expresiones de ciudadanía.

La crisis de la educación patrimonial tradicional hereda los viejos vicios de la educación tradicional: reduccionista, mecanicista, centrada en el docente y se da solo en el aula. Lo anterior es grave en tanto la cultura se manifiesta en el pueblo, en sus costumbres y tiene un claro anclaje en las manifestaciones populares. No se puede centrar en una aula

física destinada en las instituciones educativas, no es posible solo desde los saberes científicos hacer educación patrimonial bajo la cultura transculturizada, aculturizada, desvalorizada, atomizada y regularizada. Todo un rizoma se dedica al estudio de tan extendida crisis en lo que deviene.

La otra categoría que constituyó el objeto de estudio es el aula mente social. Se entiende que las instituciones educativas tradicionalmente son el sitio (físico) de enseñanza; la transcomplejidad, que se define adelante, le da un viraje a esa concepción modernista, no basta el aula física (González, 2018). El aula mente social como elemento central de construcción cognitiva deberá entamar un proceso investigativo orientado hacia la metacognición y el pensamiento complejo, el cual llevará a la construcción cognitiva meta-compleja (González, 2017). Desde luego, hacer enseñanza es una investigación transdisciplinar (Nicolescu, 2002). Más adelante veremos que el cambio no solo de estado físico, sino de un flujo de información y saberes en todos los aspectos de la vida puede aportar ricas e innovadoras interacciones al proceso de la educación patrimonial transcompleja.

Por ahora, se ejemplifica la transmetodología de la investigación y las categorías del objeto de estudio. Se pide al lector advertir que no es un estudio tradicional, aunque la crisis lo sea; el rizoma y el transparadigma tienen, junto con el transmétodo, una gran carga semántica interpretativa.

En la indagación presente se va más allá de las investigaciones tradicionales que se anclan en un paradigma, es más, es resistente a esa forma modernista de investigar y usa el transparadigma transcomplejo que se

explícita en este rizoma: *trans* significa más allá. Se usa la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción para visionar ejes teóricos de la educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas como objetivo de investigación. Se reconoce dicho transmétodo como inédito en Rodríguez (2017b) y en la línea de investigación titulada "Educación patrimonial transcompleja".

La tarea de dicho transmétodo no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la que ha nacido, lo relativo a la educación patrimonial, a todos sus saberes y a la de cada una de las categorías como cultura, transcomplejidad, ecosofía, entre otras. En este caso, la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica le permiten a la investigadora interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermeneuta (la autora), la libertad de pensamiento, entre otras.

Es importante clarificar en el transmétodo qué significa lo diatópico y ecosófico. Santos (2002) afirma que la hermenéutica diatópica consiste en "elevar la conciencia de la incompletud a su máximo posible participando en el diálogo, como si se estuviera con un pie en una cultura y el otro en la restante. Aquí yace su carácter diatópico" (p. 70). Así, desde este carácter se respeta la diversidad cultural; de esta manera, Santos (1998) respalda el hecho de que la hermenéutica diatópica

[...] no sólo requiere un tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación. (p. 30)

Por su lado, Balza (2016) afirma que la hermenéutica ecosófica

[...] designa asumir una perspectiva ética comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva. (p. 44)

En ese sentido la transmodernidad en plena consideración respalda el carácter ecosófico de la investigación. Pupo (2014) habla del carácter

ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra como el patrimonio natural más grande, y la relación entre ciencias y los saberes provenientes de la cultura.

Desde luego, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica, se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son: los planteados por Santos (2003) analítico, empírico y propositivo; o, los de Ricoeur (1965), semántico, reflexivo y ontológico. Los niveles analítico y empírico o equivalentemente los semánticos y reflexivos se cumplen desde el presente rizoma hasta el rizoma siguiente, que se explican después. En el nivel analítico se revisan diferentes autores y se estudian las ideas que proponen y deconstruyen en la problemática de estudio. Esto es la crisis de la educación patrimonial tradicional, en la medida que el nivel empírico habla de la experiencia por las vivencias de la autora de la realidad que ha vivido en dicha tradicionalidad.

En el nivel propositivo u ontológico donde se visiona el objeto de estudio se da el último rizoma de la indagación. Así, de manera definitiva en el camino de la indagación se tiene el objetivo de visionar ejes teóricos de la educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas. Se denomina propositivo pues la autora propone otras visiones fuera de la tradicional y se va a la propuesta de la *EPT* devenida de las categorías constituyentes de dicho objeto. Estas categorías se definen a continuación.

En el presente rizoma también se introducen como categorías constitutivas de la indagación la transcomplejidad, la ecosofía,

la cultural, el patrimonio cultural, la transmodernidad y el aula mente social. La palabra rizoma que se usa de manera envolvente en los subtítulos de la presente investigación tiene una insinuación circundante, siguiendo a Deleuze y Guattari (1980), para quienes en esta ocurren conexiones o puentes con cualquier otro de los razonamientos y ramas que constituyen la disposición; es una anti genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las investigaciones, en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir sin un venir. Aquí la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo.

Por otro lado, para Rodríguez (2017a) la cultura es una abstracción, un constructo teórico que delimita el comportamiento de un conjunto de seres humanos; así mismo, es el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar su experiencia y generar actuaciones, realidades profundamente cambiantes, para nada acabadas y que se configuran con la identidad de los sujetos históricos. Entonces, la cultura es la trama de significados con la que los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, y conducen sus acciones. La cultura y la identidad forman un entramado que, según Ojeda y Lizcano (2015), "el ideal de la cultura es intentar dar mayor satisfacción a las personas que viven en sociedad, por ende el principio de placer y el de realidad nunca son plenas" (p. 20).

La categoría cultura es un todo complejo, conjunción de saberes, creencias, arte, moral, derecho y las costumbres adquiridas del individuo en sociedad, pero que subjetivan en la realidad del momento; de esos saberes dan cuenta tanto los científicos,

como los soterrados olvidados al no pasar por el filo de las ciencias. El patrimonio cultural, según Moreno (2007), tiene visiones inacabadas que permiten un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura, pero no aquella entendida escuetamente, sino la complejizada como sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos.

Mosonyi (2012) también habla del patrimonio cultural en el sentido de "desmontar el discurso eurocentrista que ha permanecido sobre estos pueblos, llamar la atención sobre valores y aportes a nuestra sociedad en contra de la ignorancia que se tiene en cuanto a su cultura, modos de vida y vestimenta" (p. 24). Un reconocimiento de la cultura, la interculturalidad, el patrimonio cultural en toda su complejidad da cuenta entonces de la valoración del ser humano y su posición ante el mundo en épocas de profundos cambios.

Esta manera de pensar y constituir una investigación solo es posible en la transcomplejidad, ya que la complejidad y la transdisciplinariedad constituyen el transparadigma. González (2014) afirma que "este pensamiento transcomplejo ha construido conceptos científicos educativos muy importantes como aula mente social, emergentes educativos, meta-complejidad, deconstrucción educativa y complejidades curriculares" (p. 13). El hecho de mirar desde su complejidad a la educación patrimonial, en un proceso descolonizado y de ecología de los saberes, tiene un especial valor e interés en la vida y el rescate de la verdadera identidad descolonizada de los ciudadanos de Venezuela, pues vivir desde la consciencia y el orgullo de lo que somos cobra preeminencia en el rescate de nuestra cultura en un proceso de globalización en todos los niveles. Seguimos siendo colonias reducidas a artefactos de saqueo cuando las mentes siguen colonizadas.

Esta posibilidad de mentes descolonizadas es posible en la transmodernidad. No son pocas las razones sustentadas en Enrique Dussel acerca de que en la transmodernidad se encuentra el asidero necesario para la realización de dicha investigación; así mismo, Dussel afirma (1992): "ese proyecto transmoderno será también fruto de un diálogo entre culturas" (p. 162). Es aquí donde tiene sentido la diversidad cultural en pleno, sin soslayarla, sin incisiones, pero cobrando preeminencia por lo nuestro autóctono.

Más aún, el transparadigma transcomplejo como piso en la investigación es el camino viable para desentrañar la madeja tejida que sostiene el desequilibrio social e impide una evolución más expedita del

asunto patrimonial ante la ciudadana y en la conformación de una verdadera identidad que esté fuera de las mentes colonizadas, en la descolonización en Venezuela. El transparadigma transcomplejo dibuja la posibilidad del decaimiento de los dogmas epistemológicos y metodológicos, y da la opción a una mirada de saberes patrimoniales interconectados con todas las áreas del saber y con la educación patrimonial, en donde, según Ruiz (2008) "se supera el reduccionismo que es más un modismo intelectual que una perspectiva onto-epistemológica" (p.16).

En la modernidad la ecosofía tiene su realización plena; según Guattari (1996) es la ciencia del siglo XXI, "su objeto, la sabiduría para habitar el planeta. Propone pasar a la mundialización, rescatar lo local, revisar la visión que tenemos del mundo [...] la clave, saber en qué forma vamos a vivir de aquí en adelante sobre este planeta" (p. 59). La sabiduría para habitar el planeta como ciudadanos éticamente responsables pasa por la condición humana que reconoce la necesidad del conocimiento, y el cuidado de su patrimonio cultural y natural.

Desde luego, la educación patrimonial transcompleja que se irá delineando con sus visiones o ejes teóricos tiene un escenario denominado aula mente social. González (2015) afirma esta es

Un aula compleja social que tome en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento científico y tecnológico. Uno de los religantes más necesarios es la visión sistémica y dialógica del aula haciendo de la misma

un ambiente de sistema complejo adaptativo donde la realidad juega un papel importante tanto en su visión objetiva como subjetiva. El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar. (p. 5)

En lo que sigue la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica sigue cobrando sentido; para ello las categorías expuestas se amalgaman como un todo para presentar la educación patrimonial transcompleja (*EPT*).

Rizoma la crisis: la educación patrimonial tradicional

Como se dijo en el comienzo de la indagación, la Educación patrimonial en Venezuela está en crisis, y hereda de la educación general todo el reduccionismo y la colonización del saber y poder que en adelante se explicita, tocando aristas como los ejes de poder y las normativas.

En particular, las normativas aplicadas por el Ejecutivo a nuestro patrimonio cultural intangible indígena, particularmente en el periodo posterior a la declaración de independencia de Venezuela, son cuestionadas por Uzcátegui (2007), quien plantea que cualquiera pensaría que "una vez llegada la independencia de Venezuela, la situación de los indígenas cambiaría, pero la realidad fue otra; ahora los criollos eran los verdugos de los indígenas, promulgando leyes que estaban en contra de las costumbres de los aborígenes" (p. 12).

En el siglo XX, se profundizó la reducción, hispanización y civilización de los indígenas. En 1915, en el artículo 1 de la Ley de

Misiones se contempla "reducir y atraer a la vida ciudadana las tribus y parcialidades indígenas no civilizados que aún existen en diferentes regiones de la República", y en el artículo 2 se observa "la enseñanza con personal misionero que debía conocer el idioma castellano y un oficio, por lo menos para enseñarlo".

Desde el periodo democrático, la educación vinculada a la ciudadanía, la identidad y el patrimonio cultural se han tocado en la educación formal a través de asignaturas como Formación Cívica y Ciudadana, permeando la identidad y la ciudadanía, afectando el patrimonio cultural de los indígenas y afrodescendientes sin considerar su complejidad; esto lo hacen en forma fragmentada, como lo avala Villalón (1994) al señalar que ha sido un proceso asimilacionista e hispanizante que trastoca la identidad y ciudadanía venezolana. Actualmente, la enseñanza patrimonial de ciudadanía e identidad se aborda a través del sistema educativo bolivariano, que plantea algunos indicios de transdisciplinariedad que no llegan a concretarse a través de las áreas de aprendizaje lenguaje, comunicación y cultura, y ciencias sociales, ciudadanía e identidad, trayendo como consecuencia una disyunción con el concepto de patrimonio cultural y de la educación patrimonial.

Más aún, en la actualidad con la Misión Robinson en los pueblos indígenas hay serias críticas que avala Mosonyi (2009) cuando dice: "nadie duda que las Misiones Robinson han enseñado a muchos indígenas a leer y escribir; pero en la mayoría de los casos se ignoraron las lenguas nativas y las culturas correspondientes" (p. 169). Así, desde dichas misiones hay una falta de reconocimiento de la cultura de los aborígenes que desde luego incide en la conformación de su identidad y de su responsabilidad como ciudadano ante la defensa de su patrimonio. La situación de los aborígenes en general es crítica; según González, Sánchez y Araque (2013), los indígenas emigran a las ciudades en condición deplorable de mendicidad, a las ventas ambulantes, aislados y muchos son motivos de burlas e incomprensión; se trata de nuestros aborígenes y el irrespeto a su condición humana, tal cual ocurre en Venezuela.

Así mismo, Mosonyi afirma que (2009) "en la práctica, pero también un poco en teoría, estas Misiones continúan siendo unidireccionales, vale decir, aportaciones de la sociedad dominante y occidentalizada dentro de una tónica que años atrás calificábamos de 'neopaternalista'" (p. 169). Se siguen promoviendo desde nuestras políticas culturales en la práctica visiones reduccionistas, transculturizadas y colonizadas de nuestra cultura, por eso se genera la conformación de un ciudadano ajeno a su cultura con una identidad que no es la de sus orígenes. Aunado

a esta realidad, la educación intercultural bilingüe y su diseño curricular coexisten en una imposición cultural a través de la educación que incide en la ciudadanía. Se trata de que desde el paradigma modernista se ha formado y legitimado un ciudadano sumiso ateniendo al sistema y sus intereses particulares, y defensor del capitalismo como expresión de democracia, y son muchas veces los ciudadanos intelectuales orgánicos sometidos. Estas realidades las explicita Rodríguez (2017b).

De todas estas realidades ha estado permeada la educación patrimonial del país. Al respecto Villalón (2011) plantea el incremento de la castellanización y el empobrecimiento de la diversidad lingüística venezolana, al respecto expresa: “el hecho que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario” (p. 147). Se trata de nuestra cultura autóctona en franca decadencia ante normativas que van por un lado y la realidad por otro, lo cual lleva al proceso decadente de la educación patrimonial y el patrimonio cultural.

El 20 de diciembre del 2011 en nuestro país entró en vigencia la Ley Orgánica contra la Discriminación Racial, la cual establece en su artículo 19 que “en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo se incluirán contenidos relativos a las culturas, historias y tradiciones constitutivas de la venezolanidad, destinados a prevenir, eliminar y erradicar toda forma de discriminación racial”. Además, el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación en cuanto a educación y cultura expresa que “la educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial

creativo [...]”. El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad”.

Pese a todos estos marcos jurídicos, la educación patrimonial desde la educación formal y la no formal de nuestro país no aborda la problemática del patrimonio cultural y sus concepciones de los saberes patrimoniales desde la complejidad. La diversidad cultural es atendida principalmente desde la Educación Intercultural en las escuelas de zonas indígenas y la Ley Orgánica de Educación en su artículo 27 expresa:

[...] la educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad.

Existe el reconocimiento de obras de patrimonios culturales materiales e inmaterial, como es el caso en Venezuela de la ucv, es decir, nuestra Universidad Central de Venezuela, Los Diablos Danzantes, el sistema

Normativo de los Wayuu, entre otros. Sin embargo, están muy distante las aseveraciones de este artículo legal de la realidad en los escenarios venezolanos.

Para terminar esta sección de la problemática generalizada de investigación, la autora afirma que está en la búsqueda de otras miradas, aquellas no reduccionistas del patrimonio cultural desde visiones inacabadas que permitan un empoderamiento y reconocimiento de la particularidad y de la apropiación plena, subjetiva y emancipadora de la cultura autóctona, pero no aquella entendida escuetamente, sino la complejizada como sistema de valores, creencias, tradiciones, costumbres y horizontes utópicos (Moreno, 2007). Hacia estos caminos descolonizantes nos conduce la transcomplejidad piso epistémico que se explicó debidamente en las bases teóricas de la indagación en el presente rizoma. Se explicita un resumen del presente rizoma en la figura 1.



Figura 1. Crisis de la educación patrimonial

Rizoma propuesta: la educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas

La *EPT* se construyó también con las ideas de González (2010), quien afirma que “la educación transcompleja permite justamente la reflexión humana como centro de comprensión en el accionar humano” (p. 116). No es una educación reproductiva o materialista, sino una educación social, en la que los seres humanos contrarios se armonizan y los semejantes se complementan.

En la educación patrimonial en general se parte de la premisa de Morín (1998) que afirma que es urgente derribar las murallas del conocimiento fragmentado entre las disciplinas y así buscar la manera de volver a unirlo mediante diadas y hacer visibles las conexiones existentes. Así, es necesario reinventar las que no son tan evidentes, y en este caso se quiere ver el conocimiento de los saberes patrimoniales inmiscuidos y transversalizador por los demás saberes: es la complejidad de los conocimientos en general, romper las incisiones unidisciplinarias y las fronteras del conocimiento que tanto daño han hecho, al igual que las barreras entre los saberes científicos y los soterrados. Según Moreno (2016), es urgente

Generar una educación patrimonial basado en el pensamiento complejo, atendiendo a la necesidad de considerar a los patrimonios como un concepto complejo, compuesto por una serie de valores, por una parte de la producción material, incluidos sus procesos de producción, y por otra a los sistemas de significado o simbólicos. (p. 65)

Según las premisas de la complejidad, es urgente diseñar una estrategia que permita enfrentar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y atender el proceso educativo como aquel lleno de profundas incertidumbres y no de determinismos. También se parte de la acepción de antecedentes a esta investigación, donde se clama por evitar que el patrimonio cultural muera en la vida social de los ciudadanos; como la define García (2016), "la educación patrimonial es una vía para construir redes cognitivas y afectivas con el patrimonio y promover la participación

de las comunidades locales en la valoración de su patrimonio material e inmaterial" (p. 41), pero con el transparadigma transcomplejo como piso epistemológico.

En la concepción de la *EPT* se van tejiendo pisos epistemológicos que no están separados de lo que se denomina educación formal, que es la que se da en las instituciones educativas y las no formales que no pertenecen a ella. Sin embargo, se quiere acá en este espacio pensar la *EPT* en la educación formal en tanto se constituye la formación docente en cualquier nivel educativo pensando en los saberes patrimoniales. Se intenta conformar un aula compleja social, que conciba la *EPT* como aquella profundamente transdisciplinar, no separada de la enseñanza de las ciencias, pues el principio máximo en la educación de la complejidad es la no separación del conocimiento, ejemplarizaciones de la transcomplejidad.

Lo transdisciplinar del conocimiento en general y en comunicación con los saberes patrimoniales conduce a su interrelación, a su diálogo directo o indirecto con otras disciplinas, el cual está ubicado en los planos horizontales y verticales que permiten la flexibilidad, las transformaciones, la tolerancia a la incertidumbre y la aceptación a la diversidad cultural, a su ordenamiento curricular. Estos intercambios permiten el acercamiento a la realidad de las problemáticas que se dan con la cultura y sus diversos cambios en la vida de los ciudadanos partícipes del proceso educativo en el aula mente social, la cual no es un lugar físico únicamente, sino donde quiera que pueda ocurrir un aprendizaje conectado con la vida del estudiantes o donde tome interés

el promover el aprendizaje. Estas ideas integradoras del conocimiento mediante la dialéctica y el diálogo las respalda Balza (2013) cuando afirma que lo importante de lo epistemológico del

[...] enfoque integrador transcomplejo, es que entre la intención de la mediación del conocimiento y la pretensión de reconocimiento del mismo, germine una argumentación sustantiva que nos ayude a disipar las dudas que nos asaltan frente a la emergencia de una nueva verdad. (p. 2)

De lo anterior, se precisa una *EPT* que salte las barreras de la educación tradicionalista, en la que los ciudadanos construyan su transformación cultural. Se trata de una construcción cognitiva, afectiva, dialógica, según González (2015), de que el

Aula compleja social que tome en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento científico y tecnológico. Uno de los religantes más necesarios es la visión sistémica y dialógica del aula haciendo de la misma un ambiente de sistema complejo adaptativo donde la realidad juega un papel importante tanto en su visión objetiva como subjetiva. El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar. (p. 5)

Esto es posible considerando los saberes patrimoniales hacedores activos y constructores de la ciudadanía y de la educación de las personas. De esta manera, la cultura y la manera en que se concibe la diversidad cultural no pueden quedar fuera de los saberes científicos y tecnológicos. La visión sistémica y dialógica del aula converge en una visión subjetiva-objetiva del individuo en tanto que la complejidad permite, en este caso con todos los saberes y los estudios de la cultura, "tejer, trenzar, mallar, ensamblar, enlazar, articular, vincular, unir el principio con el final" (Morín, 1998, p. 3); por ejemplo, al enseñar matemática puedo enseñar de cultura pensando en la geometría, por ejemplo, de las obras patrimoniales, de los tejidos de los wayuu, los kanasu, y así connotados ejemplos que la transdisciplinariedad permite concebir.

En este punto quisiera profundizar la construcción del aula mente social. Según González (2012), se trata de una nueva mirada de la educación, en especial de la *EPT*. He visiona la deconstrucción con un alto

sentido ecológico y humanizante del proceso educativo escueto y soslayado que se ha venido dando de la educación patrimonial tradicionalista. Así mismo, se conciben nuevas miradas en los constructores de la educación patrimonial, y se observan procesos religados de valoración de nuestra cultura autóctona. En primer lugar, en todo momento los estudiantes aprenden, desaprenden y reaprenden saberes patrimoniales, se crean bucles educativos bajo diversos niveles de la realidad desde los saberes científicos a los saberes soterrados y viceversa, estableciendo sentires desde los diversos estados que conforman una identidad cultural descolonizada, descubriéndose en su aula mente social, que, como afirma González (2012), es ese estado consciente y complejo de lo que realmente es capaz el estudiante de crear, construir, reconstruir y aportar.

Según González (2009), "bucle educativo es todo aquello que ahora está y en otro momento cambia de manera simple o compleja, que por su naturaleza dialógica no tiene límite en tiempo y espacio" (p. 84). Así, se concibe el aula mente social en sí misma un bucle, que va más allá de una cultura estática reducida a recetas y patrimonios culturales, a obras viejas y caducadas edificaciones que dejaron los colonizadores; por el contrario, sus concepciones se reconstruyen día a día, son dinámicas, no estáticas, pues se miran con una sensibilidad cognitiva, pero los currículos se armonizan, al igual que la didáctica compleja y la investigación transdisciplinar, y las políticas educativas cobran sentido en proyectos no hegemónicos de adquisición de culturas ajenas.

No es extraño que estas ideas sean posibles bajo el pensamiento simplificador, pero según Morín (1981) el pensamiento complejo "trata de pensar conjuntamente y sin coherencia dos ideas que sin embargo son contrarias" (p. 427), pues se pueden crear bucles entre lo más divergente y complementario, por ejemplo, entre el orden y el desorden, lo científico y lo soterrado, lo simple y lo complejo, lo central y lo marginal, entre otros.

En esta realidad la *EPT* se construye desde una investigación que es científica y aprovechadora de los recursos disponibles, y que visiona reconstrucciones de identidades sólidas de reconocimiento de una sociedad que da bases para reconocer nuestras culturas. Da paso a la descolonización y al orgullo de que lo nuestro debe ser trascendido a las generaciones, y la *EPT* es una manera de excelencia del rescate y la preservación de nuestra cultura. La antropoética permite a los docentes y los estudiantes pasos de religación para pensar en el patrimonio natural y cultural, al mismo tiempo que piensan en las ciencias, como matemática, física, química, entre otras áreas del conocimiento. Es una forma activa y dinámica de interacción de los sistemas y son encuentros en tanto estos sistemas no son jamás estáticos.

Se trata de que en las instituciones educativas se formen sistemas complejos con la *EPT* que, según Morín (2001), "es una totalidad organizada que exhibe propiedades emergentes y donde los términos sistema, organización e interacciones se complican y no es posible pensar uno sin los otros" (p. 118); de esa manera, no es posible pensar los saberes patrimoniales sin el resto de los saberes y viceversa.

Desde la *EPT*, el aprendizaje no es el fin tradicionalista de los procesos de enseñanza, sino que es un proceso permanente en el que el estudiante aprende sobre su cultura, pero también desaprende y reaprende, de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de pensarlo, reflexionarlo y apropiarse de su esencia compleja. Una muestra más de que la cultura no es estática como varias veces se ha expresado en esta investigación se observa en el proceso que expresa González (2010) de "desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización de un objeto, que es un proceso no tan simple, lineal ni único" (p. 61).

Como se ha venido divisando, la transcomplejidad es la categoría por excelencia de la *EPT*, la cual, según González (2010), "es un acto dinámico donde cada quien aprende en la complejidad, sobre la complejidad y transdisciplinariamente el conocimiento de algo" (p. 67), lo que indica que la *EPT* trastoca entonces el hecho educativo general, comenzando por mostrar que la cultura y el hecho cultural no están separados ni del ciudadano y forman parte de su identidad, ni de su educación, en cualquier nivel o institución. Desde luego este proceso educativo mirado en la transcomplejización no es lineal, sino más bien dinámico, lleno de incertidumbre, confuso; es parte de la vida y la complejidad de los sistemas. Los actores del proceso educativo deben aprender a lidiar con ello.

En la transcomplejización hay un proceso de complejización que va a entretelar elementos como la experiencia personal que ha tenido con la cultura, el contexto cultural en lo que se desenvuelve, lo que sabe de la cultura, y lo que se le enseña y aprende. Toda esta interacción con los elementos es recursiva y dialogante. En este caso, una de las características generales del proceso es que el educando adquiere el sentido crítico con base en la complejización, es decir, la cultura no se aprende sino que se complejiza e incluso se transcomplejiza con las otras culturas con el reconocimiento de diversidad cultural.

Otro elemento importante de la transcomplejización es la metatranscomplejidad como el proceso educativo de los saberes patrimoniales mediante el cual el ciudadano toma conciencia de lo que aprende respecto a su cultura, el espacio intersubjetivo que se ha denominado aula mente social, cuyo fin último es llegar a la transcomplejidad educativa de la cultura, entrecruzar y entretelar los puntos de vista de una sociedad sobre su cultura y sus obras patrimoniales. Esta visión nos lleva a pensar, según González (2010), en otro tipo de personas

humanizadas, antropeúicos, investigadoras, creativas, innovadoras, críticas, transformadoras y planetarias. Se trata de ciudadanos cada día menos antropocéntricos y más ambiocentristas, una forma de diálogo entre naturaleza y sociedad que la cultura atraviesa como eje integrador y mediador.

A partir del principio dialógico de la complejidad en la *EPT*, es importante que la igualdad como diálogo entre individuos y comunidades promueva la diversidad cultural como un valor patrimonial, el patrimonio cultural más elevado, y el diálogo entre libertad y subordinación, el cual reivindica la inclusión social y política de nuestros aborígenes desde la responsabilidad y la solidaridad; es la comunión de personas que se reconocen y se manifiestan como hermanos en un país que los cobija.

En toda esta comunión anhelada en la *EPT*, donde el ciudadano se reconstruye día a día con su cultura cambiante, no hay recetas ni normas mecánicas, es un comprender, aprehender, y es comprendida y percibida dialógicamente, integrando incongruencias, refutaciones, incertidumbres, erigiendo y recreando su historia cultural desde su historia, su vida desde su crisis y viceversa. Es la realidad de un ciudadano desde la realidad de todos; es una *EPT* que deja fuera la certeza de la conveniencia o imposición de una aculturización o transculturización, de proyectos hegemónicos, modernismos acomodadizos y conveniencia política del momento. Así, se crea un orgullo de ser humano que en comunión con todas las vidas posibles se reconstruye desde su identidad y con la de los demás.

Este entretejido de valores se da en una *EPT* que ante la diversidad cultural construye

tejidos: tapiz de múltiples hilos, texturas, colores y puntos que no serían lo que son sin el tapiz que los forja, ni este existiría ni sería lo que es sin ellos, todos iguales de valiosos en una educación intercultural también verdaderamente inclusiva, todos igual de complejos en sí mismos. Los actores de la *EPT* apuestan a la planetarización en vez de a la globalización, que, según Morín, Ciurana y Motta (2002), es más compleja y describe la mundialización de las dimensiones económicas, tecnológicas e informacionales. La planetarización es un término radicalmente antropológico que expresa la inclusión simbiótica, muchas veces desconocida, de la humanidad en el planeta Tierra. Aquí la libertad de existir y estar con el mundo del ciudadano en conformación no es libertinaje, es responsabilidad ante el mundo, "en donde los venezolanos nos reconocemos como parte del patrimonio, pues somos nosotros los que nos identificamos en él" (García, 2012, p. 206).

Es importante constatar que la complejidad y la transdisciplinariedad heredan como bases de la *EPT* la biología, la matemática, las ciencias sociales y los saberes soterrados que, ya en plena comunión con los científicos, aportan ricos imaginarios de la cultura. La *EPT* es sistémica, es decir aporta verdadera sustancia epistémica: es el sistema ecológico que muchos defensores de la complejidad han mencionado, como Juan González, Edgar Morín, Humberto Maturana, entre otros. En este sentido, Aneas (2010) expresa que "el grupo cultural se ubica en un contexto natural, social, político formando parte constitutiva de él. Podría decirse que es causa y efecto, pues su razón de ser es lograr la adaptación del grupo social a este contexto, pero a su vez el grupo modifica el escenario"

(p. 11). No es la cultura en la *EPT* la que tiene la concepción aislada de todos estos contextos, ya que es rica en un sustento que alimenta y es alimentada por todo lo que afecta al grupo social en un entramado de sinergias.

Podremos desde este principio ecológico entender y concientizar en la *EPT* con grupos culturales determinadas prácticas que se vuelven cambiantes y se enriquecen en el tiempo, como expresa Aneas (2010):

[...] como los cambios en los escenarios naturales, demográficos, sociales, entre otros (que han sido propiciados por los efectos de cada comunidad cultural que vive en ellos) han generado, a su vez, modificaciones en los valores, prácticas, saberes, emociones, etc. de dicho grupo. (p. 11)

En la *EPT* se deben dar caminos que constituyan salidas para preservar culturas que tienden a desaparecer en una aculturización.

Otro principio que de alguna manera hemos venido tratando en la investigación es el autoorganizativo que se hereda de la teoría de la complejidad, estudiado ampliamente por Von Foerster y que hace tender a la *EPT* a un autopoiesis, es decir la capacidad de los grupos o sistemas de autogenerarse en sí mismos en los constantes cambios a que se ven sometidos. En este sentido, para Morín (1997) "los seres humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad en tanto que todo emergente, produce la humanidad de estos individuos aportándoles el lenguaje y la cultura" (p. 20).

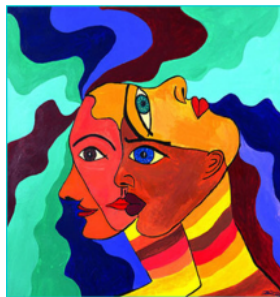
En este punto existe un asunto de delicada consideración en la *EPT* que lo expresa Aneas (2010): "el considerar que el grupo cultural se autogenera desde sí mismo en respuesta al entorno, pero desde sí, es una idea que debe tenerse en cuenta a la hora de plantear respuestas sociales, educativas o políticas" (p. 13). El país está lleno de políticas que en la práctica no han sido más que imposiciones sobre cómo se deben asumir los grupos culturales, sin que estos internalicen lo que verdaderamente quieren, lo cual ha llevado al fracaso en una educación patrimonial muchas veces extracurricular o unidisciplinar, y también a una árida educación intercultural que aún no recoge los frutos deseados. La *EPT* puede comenzar a dar ejemplo en nuestro país para el resto del Continente Americano, según Moreno (2016), se pueden alcanzar importantes "resultados dirigidos hacia la defensa de la identidad cultural de los diferentes pueblos del planeta, la responsabilidad hacia el manejo

sostenible del patrimonio, el mantenimiento de la paz y el diálogo intercultural. Esta labor debe comenzar desde los contextos locales” (p. 65).

Siguiendo con los principios, la trans-complejidad nutre a la *EPT* el principio hologramático, que deja sus huellas en su piso epistémico y tiene sus bases en la teoría de los fractales y las matemáticas de la complejidad, de especial interés para la formación como matemática de la autora de la indagación. Desde este principio, el grupo cultural está formado por individuos pero, a su vez, cada persona refleja a través de sus lenguajes, sus comportamientos y construc-

ciones a la sociedad. Es un todo complejo que de ninguna manera en la educación patrimonial reduccionista puede entenderse en todo su entramado. Así, se establece desde este principio y es deseable en la *EPT*, ya que, según Aneas (2010), “se pone de manifiesto la importancia de no perder la conexión entre los niveles macro, meso y micro en el estudio de las relaciones interculturales” (p. 15). Las diversas interacciones que se derivan dentro de los grupos culturales e intrincadamente con los demás dan cuenta de la incertidumbre en la construcción de la *EPT*. Se concluye esta sección con la figura 2 que resume este rizoma.

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA EN EL AULA MENTE SOCIAL Y LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



- Romper las incisiones unidisciplinarias, las fronteras del conocimiento.
- Diseñar estrategia que permitan enfrentar los riesgos, lo inesperado, lo incierto.
- En la *EPT* existe el abrazo de la educación formal e informal.
- González (2015) de que el “Aula compleja social que tome en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento científico y tecnológico. Uno de los religantes más necesarios es la visión sistémica y dialógica del aula (...)tanto en su visión objetiva como subjetiva. El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar”. (p.5).

Figura 2. La educación patrimonial transcompleja en el aula mente social y las instituciones educativas

En la construcción de la *EPT*, es improrrogable la atención a las condiciones que se producen por desconocimiento, ligereza, anticientificismo, debilidades conformativas, críticas a la praxis y falta de contextualización del pensamiento complejo y de la transcomplejidad como imposibilidad de pensar dentro del pensamiento modernista; la negación de los tradicionalistas a innovar y pensar complejamente aqueja a una gran parte de los educadores, los maestros

y los profesores que se acercan al estudio del pensamiento complejo, pero muchos han comenzado a emerger en cambios transmodernistas que dejan resultados importantes en las investigaciones e instituciones, por eso aparece el reconocimiento de la transdisciplinariedad en nuestras leyes venezolanas.

El cambio transcomplejo se ancla en elementos de este transparadigma. El aula mente social, según González (2018), "no es limitativo, puede aplicarse a cualquier disciplina, es autodidacta, autosuficiente, inspirativa con un fuerte valor de sensibilidad cognitiva, arraigado en lo que el cognoscente, investigador o creador quiere descubrir, crear o reconstruir" (p. 43). Se trata entonces de, desde las mentes transformadas del discente y del docente que enseña cultura y patrimonio cultural, comprender el valor arraigado al proceso transdisciplinar para que, anclado en la herramienta compleja, se nutra de la aplicabilidad de la experiencia y la imaginación con la cultura popular, de tal manera que con la sensibilidad cognitiva del discente se pueda llegar a su aprendizaje.

Es importante reconocer que con la transmodernidad y los pensamientos descolonizadores valorizantes de nuestra cultura, los hacedores de la *EPT* que nos lean deben entender que es necesario estar sin resentimientos ni aversión alguna contra nadie, ni siquiera contra los compatriotas de nuestros antiguos y actuales colonizadores. Así mismo, creo que sí estamos conscientes de que ninguno más que nosotros, ninguno como nosotros, los que nos formamos en nuestra amada Venezuela, estamos en capacidad o condiciones de conocer complejamente, comprender, interpretar y, cuando sea necesario, cambiar o transformar nuestras propias realidades en beneficio de todos los habitantes de esta parte del mundo, atendiendo a su diversidad cultural, su salvaguarda. La *EPT* es un camino, un andar, una filosofía de vida.

Referencias

- Aneas, A. (2010). Transdisciplinariedad: una nueva mirada para la educación intercultural en Latinoamérica. En J. Lizama (Ed.), *Educación intercultural bilingüe y desarrollo* (pp. 45-67). Barcelona: Icaria. (En prensa)..
- Balza, A. (2013). *Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja*. Maracay: Redit

- Balza, A. (2016). Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad. En Red de Investigadores de la Transcomplejidad (Redit) (Ed.), *Investigación transcompleja*. Génesis, avances y perspectivas (pp. 23-39). Caracas: Universidad Bicentennial de Aragua.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. París: Minuit.
- Dussel, E. (1992). *La ética de la liberación: ante el desafío de Opel, Taylor y Vatio con respuesta crítica inédita de K.-O. Opel*. México D. F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (6 de marzo del 2012). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). *Marxismo Crítico*. Recuperado de <https://marxismocritico.com/2012/03/06/transmodernidad-e-interculturalidad/>
- García, Z. (2012). *La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana, una propuesta de modelo teórico* (memoria para optar al grado de doctora). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- García, Z. (2016). ¿Cómo impedir la muerte social del patrimonio cultural? Educación patrimonial un área emergente. *Mou-seion*, 23, 41-56.
- González, G. D. G., Sánchez, B. Y. L. y Araque, C. S. (2013). Procesos transicionales en niños y niñas indígenas de primera infancia, del Distrito Capital a su ingreso a la escuela pública. *Revista Aletheia*, 5(1), 16-33.
- González, J. (2009). El bucle educativo: aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra Educativa*, II(2), 83-101.
- González, J. (2010). *Teoría educativa trans-compleja*. La Paz: Edición La Paz/ IICAB.
- González, J. (2012). *Teoría educativa transcompleja*. Tomo I. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- González, J. (2014). Paradigma educativo transcomplejo educación del siglo XXI. *Revista Ciencias Farmacia y Bioquímica*, 2(1), 11-16.
- González, J. (2015). Tiempo-espacio en el Aula Mente Social. *Revista CON-CIENCIA*, 3(1), 9-16.
- González, J. (2017). *Teoría educativa trans-compleja*. La Paz: Prisa.
- González, J. (2018). *Pensamiento religado. Ligar para religar*. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Moreno, H. (2016). *La concepción de los patrimonios culturales y naturales desde el pensamiento complejo*. Maestría en Investigación Integrativa. México D. F.: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- Moreno, M. (2007). *Complejidad y educación patrimonial*. Universidad de la Ciénaga del Estado de Michoacán de Ocampo. México D. F.: Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación.
- Morín, E. (1981). *El método y la naturaleza de la naturaleza*. Barcelona: Editorial Cátedra.

- Morín, E. (1997). La necesidad de un pensamiento complejo. En S. González (Comp.), *Pensamiento complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos* (pp. 13-22). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Unesco/Nueva Visión.
- Morín, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Mosonyi, E. (2009). Balance general de los diez años del proceso bolivariano: pueblos indígenas. *Revista Venezolana de Economía Ciencias Sociales*, 15(1), 155-172.
- Mosonyi, E. (2012). *Identidad nacional y culturas populares*. Caracas: Fondo Editorial Fundarte.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifiesto a la transdisciplinariedad*. México D. F.: Gedisa.
- Ojeda Pérez, R. y Lizcano Roa, J. P. (2015). Construcción de identidad desde las narraciones con una perspectiva psichistórica. *Aletheia*, 7(2), 12-29.
- Pupo, R. (2014). La educación, crisis paradigmática y sus mediaciones. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 101-119.
- Ricoeur, P. (1965). *Hermenéutica de los símbolos y reflexión filosófica*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Rodríguez, M. (2017a). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo xxi desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.265>
- Rodríguez, M. (2017b). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad* (tesis inédita de doctorado). Universidad Latinoamericana y el Caribe, Caracas, Venezuela.

- Ruiz, C. (2008). *La universidad venezolana en una época de transición*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador/ Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Recuperado de <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium7/EpocadeTransicion.htm>
- Santos, B. (1998). *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México D. F.: Universidad nacional Autónoma de México.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*, 28, 59-83.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Uzcátegui, F. (2007). Análisis de la evolución de las políticas públicas en comunidades indígenas venezolanas (1836-1959). *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 32, 11-20.
- Villalón, M. (1994). *La educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada. Documento de Trabajo 9*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población.
- Villalón M. (2011). Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de Lingüística*, XXIII(35-36), 143-170.