



Instituto Nacional de Capacitación
y Educación Socialista

Pistas para la Creación del Sistema de Formación Técnica y Profesional (SFTP) en Venezuela

TOMO 3

Richard Delgado



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Comunidad de Aprendizaje
Programa de Estudios Abiertos
Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente
CEPAP



Instituto Nacional de Capacitación
y Educación Socialista

Pistas para la Creación del Sistema de Formación Técnica y Profesional (SFTP) en Venezuela

TOMO 3

Richard Delgado



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Comunidad de Aprendizaje
Programa de Estudios Abiertos
Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente

Nicolás Maduro Moros
Presidente
de la República Bolivariana de Venezuela

Delcy Rodríguez
Vicepresidente Ejecutiva
de la República Bolivariana de Venezuela

Héctor Rodríguez
Vicepresidente Sectorial
del Socialismo Social y Territorial

Eduardo Piñate
Ministro del Poder Popular
para el Proceso Social del Trabajo

Wuikelman Ángel Paredes
Presidente
del Instituto Nacional de Capacitación
y Educación Socialista

Alfredo Carquez
Director del Despacho

Arelis Consuelo Mantilla
Directora Ejecutiva de Operaciones

Richard Delgado
Director Estratégico de Investigación y
Desarrollo

Jorge Pérez
Director Estratégico de Formación y
Autoformación

Alexander Villarroel
Director Ejecutivo Financiero

Dra. Ana Alejandrina Reyes Páez
Rectora
de la Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez

**PISTAS PARA LA CREACIÓN DEL SISTEMA
DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL (SFTP) EN VENEZUELA**

Depósito Legal: MI2025000533
ISBN: 978-980-288-094-2

TOMO 3 - AUTOR: Richard A. Delgado
ISBN: 978-980-288-099-7

Correctores: **Raúl Gómez y Olady Agudelo**
Editor: **Luis E. Durán S.**

El Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista es el principal referente de la Formación Técnica Profesional en Venezuela. Durante la última década, ha centrado sus esfuerzos en estudiar, investigar y desarrollar acciones orientadas a la creación de un Sistema de Formación Técnica Profesional, destinado a capacitar para el trabajo y la transformación material de las riquezas del país.

Parte de estas actividades se han llevado a cabo mediante estudios formales en colaboración con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, generando valiosos trabajos académicos enriquecidos por la experiencia práctica, el intercambio con la realidad local y un enfoque libre de modelos neocoloniales.

Fruto de este proceso surge la colección *Pistas para la Creación del Sistema de Formación Técnica y Profesional (SFTP)* en Venezuela, que divulgará los resultados de la sistematización de experiencias, investigaciones y desarrollos prácticos orientados a construir un sistema de formación propio, alineado con las transformaciones científicas, tecnológicas e innovadoras del país.



AUTOBIOGRAFÍA

Richard A. Delgado G.

Comunidad de Aprendizaje
PROGRAMA DE ESTUDIOS ABIERTOS
Centro de Experimentación
para el Aprendizaje Permanente
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

RECORDANDO...

El instante es vivir recuerdos.

*Recuerdos lejanos de una historia jamás olvidada donde se conjugan el dolor,
el llanto, la alegría, la tristeza,
los juegos de metra, trompo,
el sudor de la carrera, la tierra de los campos; tantos recuerdos lejanos
y este solo instante para recordarlos.*

*El primer paso de la vida:
la niñez.*

*El segundo la adolescencia,
luego la juventud, la adulterez, la vejez
(los pasos de la vida). Cuántos caminos transitados,
nada mejor que la marcha de estos años.*

*Cuando niño
cuántos juegos disfrazados de travesura ingenua,
los papagayos enredados,
los ropajes sacudidos por el polvo y la brisa los regaños de Mamá.*

*La adolescencia
edad incomprendible para muchos.
Pasajes vividos*

*que no dejan tiempo para recordarlos; los estudios flojos, los noviazgos,
desilusiones:
los primeros llantos de enamorado. La vida rebelde, desobediente.*

*Nada mejor que ser opuesto a todo y nada. La adolescencia, larga adolescencia
interminable hasta ayer
cuánto extraño tu sabor a caramelo y miel.
El tercer paso: la juventud.
Momento inconsolable
donde las primeras huellas no esperan.
En avanzada carrera
no se reflejan los recuerdos:
Excesivo trabajo, labor cotidiana que no deja más
que un desconsolado agotamiento y sin pedir nada más
que esfuerzo y voluntad, exprime tus entrañas
para la sobrevivencia. Juventud cercana,
sí,
que cerca estás,
no te veo en el mañana. Hoy solo te siento cercana.
Juventud larga y desafiante resaltas las figuritas formidables de lozana vida,
juventud de cola ancha, indomable, de muerte lenta y perdurable,
¡oh juventud!
Nada que no sea más
Que un sueño, una canción, Un poema de amor dolido.
Los dos pasos restantes hay que vivirlos.*

DE LOS CUENTOS Y RECUERDOS HACIA UNA MIRADA REFLEXIVA

Lo que me contaron

Dicen que nací el 14 de marzo del año 1972, en la ciudad de Caracas, en la populosa y muy conocida Maternidad Concepción Palacios, donde nació casi todo el mundo.

En Venezuela y en otros países de nuestro lado de América, sucedían cosas interesantes. En el caso nuestro era el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez, recordado por la controversial expresión del “Ta barato, dame dos”. Los expertos de la economía de entonces la llamaron “La Venezuela saudita”. Eso se debió a que...

En 1973, Egipto y Siria le declararon la guerra a Israel en un evento conocido como la Guerra del Yom Kippur. Naturalmente, Israel tuvo el apoyo de Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña, lo que le permitió consolidar una victoria parcial frente a sus contrincantes. Sin embargo, y en represalia, los países miembros de la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), liderados por Arabia Saudita, decretaron un embargo petrolero a las naciones que apoyaron a Israel.

Esto trajo como consecuencia que se triplicaran los precios del crudo. Venezuela, gobernada por CAP y miembro de la OPEP, no quedó excluida de esta ventaja, pese a su alianza con EE. UU.¹

Me contaron que las oportunidades para adquirir bienes materiales eran impresionantes (claro, para los vivos). La pobreza casi ni se sentía (claro, para los acomodados). Luego me di cuenta, con los años, que no era cierto. Estaba prohibido sentir la pobreza y mucho menos se permitía denunciarla.

Mi padre, Luís Felipe, trabajaba como obrero en una empresa de electricidad privada. Su oficio de toda la vida. Él se encargó de que en la casa nunca faltara nada. Y cuando digo *nada* estoy siendo estrictamente literal. Con sencillez y humildad, la familia siempre tuvo sus necesidades básicas satisfechas.

Años después, siendo un adolescente, supe que en Chile le habían hecho la vida imposible a su gobernante, **Salvador Allende**. Este había sido un presidente electo por el pueblo, con una trayectoria como diputado, senador y ministro de Salubridad. Un médico con ideas progresistas y comprometido con las causas de los más pobres. Fue candidato presidencial en varias oportunidades hasta que obtuvo la victoria en 1970. Al año siguiente de yo haber nacido, en 1973, le dieron un golpe de Estado militar transnacional y lo mataron. Mejor dicho, le mataron un sueño a América.

1 En: <https://sepei.colmex.mx/index.php/blog/72-la-venezuela-saudita-de-la-utopia-al-mito>

Allende se convirtió en el segundo hombre en cuyas manos se enarbóló la bandera del socialismo en el continente. El sueño, la utopía por un mundo más justo se estaba consumando en América del Sur, un natalicio liberador. En Cuba Fidel aún se sacudía el polvo de la sierra y Chile prometía, de manera increíble, otra nueva esperanza.

Me bautizaron en agosto de 1972 y me dieron por nombre Richard Alexis Delgado González.

Si me preguntan de dónde salió ese nombre, les digo que no tengo idea. Buscando en el historial “nombrístico” de la familia; no existe nadie que se llame Richard y ningún Alexis. Es decir, que conmigo no se cumplió la tradición de ponerle el nombre del papá o del abuelo, del tío, un primo, un amigo, alguien alegórico. En verdad no sé qué pasó.

Pero mi nombre me gusta, porque es el único en toda la familia. Eso es lo bueno.

Otro anécdota que deseo compartirles es el momento en que tuvimos casa propia. Cuando nací, vivíamos en una casa pequeña alquilada en un barrio de Caracas llamado San Miguel, ubicado en la Cota 905. Allí viví mis primeros tres años.

En el año 1975, papá logró comprar una casa ubicada también en la Cota 905, pero en otra barriada conocida como Brisas del Paraíso. Entre San Miguel y las Brisas se encuentran Villa Zoila, la Chivera, 21 de Julio, los Superbloques, El Naranjal y Las Casitas. Todos, sectores de la Cota 905.

Imagínense lo difícil que ha sido y es para la familia venezolana, durante toda la historia, poseer una vivienda propia. Para nosotros fue lo mejor que nos pudo haber pasado.

Una vez mudados, comienza una nueva etapa en mi vida y también en la de la familia Delgado González. En este contexto social y popular se desarrollaron los procesos culturales, psicoafectivos, formativos y políticos que han servido de base a lo que soy en el presente. Pero antes de continuar, me gustaría presentarles a los miembros de la familia:

Máxima Herminia de Delgado González, la Chiquita, mi madre. A ella siempre le gustó llevar su identidad de casada, identidad que aún lleva con orgullo. De origen humilde y campesino, es oriunda de Charallave, en el estado Miranda. Es la quinta de seis hijos. Hoy cuenta con 70 años. Siempre estuvo llevando la responsabilidad del hogar: la cocina, el aseo, el cuidado de los hijos, incluso nuestra educación. Mamá no pudo culminar sus estudios de primaria en el momento que le correspondió; sin embargo, logró alcanzar esta etapa educativa a través de Radio Fe y Alegría en los años 80. Yo recuerdo las tardes cuando sintonizaba la emisora, ponía sobre la mesa del comedor sus guías de estudio, lápiz, sacapuntas, y se disponía a estudiar. Recuerdo incluso cuando culminó y obtuvo su certificado. Mi madre es un símbolo de la dedicación, el respeto, la constancia, la tolerancia y el amor cotidiano.

Papá, típico andino de firme carácter. Nacido en Ureña, pueblo del estado Táchira. Es sin duda mi ejemplo de trabajo

y dedicación. De familia también humilde y campesina, tuvo que trabajar desde muy niño para ganarse la arepa. No pudo continuar sus estudios formales, pero se ha nutrido a través de la lectura, disciplina que ha convertido en su aliada para apropiarse de conocimientos que han significado soluciones en momentos específicos de la vida familiar. Servicial como ninguno, voluntarioso, sencillo, bromista. Papá ha superado serias dificultades y no ha desmayado en los momentos difíciles. En 1990, quedó legalmente discapacitado y perdió el trabajo formal. Logra superar ese trance y allí está cumpliendo firmemente con su responsabilidad.

Yo no recuerdo nunca que papá se haya negado a colaborar con alguien en un momento de necesidad. Ha sido tan excesiva su voluntariedad, que ha dejado de hacer lo propio para satisfacer a los demás. Eso es admirable.

Mi familia se caracteriza por ser poco numerosa. De hecho, hasta el año 86 solo éramos cuatro. Luego nació mi tercer hermano Jonis, cuando yo tenía 13 años, y ocho años después nació Carlos, el hermano menor.

Con mis hermanos he tenido una relación franca y muy abierta. Con Luís (el mayor de los cuatro), podría decir que ha sido algo complicada, pero nada que no supere el amor familiar. Hoy puedo decir que nos mantenemos cercanos, pese a nuestras diferencias ideológicas y políticas.

Por su parte, mi relación con Jonis y Carlos siempre ha sido buena. Mantenemos una estrecha solidaridad, casi a nivel de complicidad.

Hoy, con orgullo, puedo decirles que mi familia es mi máspreciado tesoro y mi mayor felicidad y que lamento haberme perdido tantos momentos a su lado...

Hasta aquí les echo cuento, ahora comienzo a recordar cosas.

Vienen, comienzan a llegar los recuerdos

Por ser una familia poco numerosa, nos fue cómodo ubicarnos en la nueva casa. Era suficientemente amplia; contaba con un pequeño patio-jardín en la entrada, donde estaba sembrada una mata de limón que abastecía a todo el que pasaba por el frente. Contaba con una sala mediana, dos habitaciones, comedor, cocina, baño, lavadero en un nivel superior y un espacio al que denominamos el “ranchito”, el cual servía como depósito general para los trastes. Años después, se inició la remodelación que aún no se ha culminado. De la casita vieja solo quedaron dos paredes con la pintura original de cuando fue comprada.

En esta casa me dieron mi primer regalo. Para ese entonces, Papá se había ido a trabajar a Barquisimeto, estado Lara, donde la familia de su jefe. Allí le dieron un perrito que se convirtió en la mascota de la casa, pero yo lo adopté como mío; era un niño para entonces y no sabía de propiedades.

Doce años de los nuestros vivió con nosotros Blacky (*negrito* en español); así lo llamamos aunque era un perro de pelaje marrón y manchas blancas. Con la construcción de la casa, tuvo un accidente que lo dejó inválido durante un año. Durante sus últimos días ya no comía, lo alimentaba directamente dándole la comida en la boca. El 30 de diciembre de 1987 le di su último bocado de comida y me fui de viaje a Charallave a pasar año nuevo, como era costumbre todos los años. Papá llegó el día 1º de enero y nos dio la noticia de que había muerto.

En esta casa se sucedieron muchos acontecimientos inolvidables. Es en esta casa donde se comienza a vislumbrar mi opción de vida. Ya les cuento. Quiero retomar el tema sobre el barrio.

La historia del barrio Brisas del Paraíso es interesante. Tiene aproximadamente 70 años de fundado. Sus primeros habitantes afirman que durante el gobierno del general Marcos Pérez Jiménez se había intentado construir las primeras casas, pero fueron derrumbadas por la Guardia Nacional. En 1953 se construye la Cota 905, una vía expresa que comunicaría la parroquia Santa Rosalía con La Vega. Con esta construcción se incrementó el poblamiento de la zona, por lo que hubo mayor represión. Esto fue el punto de partida que dio pie a las primeras luchas reivindicativas en el barrio. Una vez derrocado el gobierno dictatorial, Brisas del Paraíso comenzó su proceso de reconstrucción.

Desde aquel entonces se ha caracterizado por ser un barrio organizado. Por tradición, ha elegido sus asociaciones de vecinos, aunque estas no han respondido a los intereses de sus habitantes.

Esta tradicional forma de organización vecinal tuvo sus grupos de “oposición” (para llamarlos de alguna manera), que se dieron a la tarea de proponer a la comunidad otra forma de trabajo reivindicativo desde la cultura. Aquí tuvo mucha incidencia el papel del **padre Francisco Wuitack** y el **padre Martínez Terrero**, sacerdotes jesuitas, quienes durante varios años promovieron la organización comunitaria, no solamente en las Brisas, sino en otras comunidades populares de Caracas, como La Vega, Antímano, El Valle, entre otras.

Wuitack es un baluarte de los movimientos sociales emergentes. Dejó con su trabajo muchas de las *huellas por las que hoy seguimos andando en la lucha revolucionaria. Regresó a Venezuela, después de haber sido expulsado de nuestro país y ser declarado persona no grata por el Gobierno cuartorreplicano de Rafael Caldera. Treinta años después volvió, lleno de esperanzas y expectativas, a conocer el proceso liderizado por el comandante Chávez y compartir los cambios impulsados desde los sectores populares*²

Con esta introducción hago referencia a la constitución del Centro Cultural Venezuela Nueva (en adelante CCVN), fundado en 1970, por Wuitak, colectivo que se ha mantenido

² En: <http://colectivolavegadefrente.blogspot.com/2010/11/francisco-wuytack-mejor-conocido-como.html>

como uno de los grupos de vanguardia en la organización del barrio. También existió por muchos años la Comunidad Cristiana (CC), promovida por sacerdotes de la congregación Redentorista, quienes perseverantemente lograron valiosos beneficios en pro de la comunidad.

Esta realidad organizativa ha cambiado a lo largo de estos últimos treinta años. El CCVN continúa su lucha cultural, ahora como Ateneo Cultural Venezuela Nueva. La CC mantuvo su trabajo espiritual, misionero y de evangelización, quedando hoy centrada en las actividades eclesiásticas. Por su parte otros grupos fueron conformados desarrollando actividades desde diferentes campos de acción: Musical “Los Hijos de Alfredo”, “Capital en Gala” y otros de música variada; actividades tradicionales “Comité pro festejos del Barrio”; deportivo “Club deportivo familiar”; religioso con las “Comunidades bíblicas católicas”, “Grupos de oración del sector A”, Comunidad Corazón de Jesús”; entre otras, donde tuve la oportunidad de participar.

En este contexto sociocomunitario me formé. Aquí aprendí mis primeras letras, se forjó gran parte de los principios políticos e ideológicos que rigen mi accionar. También conocí “la novia que nunca tuve, esa que como la nube desaparece si miras otra vez”... recuerdos. Como diría el poeta Neruda, *“confieso que he vivido”*.

Ya hemos conocido sobre el barrio; ahora continuemos con las vivencias. Inicié mis estudios cuando tenía 5 años, en 1977. Mamá me inscribió en el preescolar en el mes de septiembre

de ese año; para ello, tuvo que convencer a la maestra de que yo poseía los conocimientos necesarios para incorporarme a esta etapa educativa, con la edad que tenía. Al año siguiente, me tuvieron que hacer una prueba para poder incorporarme al primer grado, la cual aprobé satisfactoriamente. Tenía para entonces 6 años.

Del primer grado mantengo un recuerdo triste, pero significativo. Terminando el segundo trimestre del año escolar, la maestra citó a mi mamá para informarle sobre mi rendimiento. El pronóstico no era muy positivo. Tenía que poner mayor dedicación porque de lo contrario no pasaría al siguiente grado.

Al final del año, el esfuerzo fue recompensado. Ese día llegué alegre a la casa. Le dije a mi mamá que me lavara el *trajecito*, el que tenía guardado en el escaparate y le mostré la nota que envió la maestra Flor...

Parafraseo: “Sr representante, favor venir a la fiesta de fin de año”.

Así fue. El día de la fiesta llegué con mi trajecito negro, dispuesto a recibir mi recompensa. Me otorgaron un diploma en reconocimiento a la dedicación y sustancial mejora en mi rendimiento académico. Ese diploma se encuentra colgado en una pared de la casa materna. Es mi primer orgullo.

Ese esfuerzo me permitió ser un estudiante dedicado. A partir de ese momento fui aplicado en las tareas y con un

rendimiento sostenido. Pero esta condición especial desapareció de manera radical cuando me encontraba estudiando el tercer grado. La maestra asignó una tarea de fin de semana para hacerla en casa. Consistía en la realización de un cuento ilustrado.

Esto que les comarto es totalmente cierto. Me dediqué como nunca. Escogí el cuento de la carrera de la tortuga y la liebre, ese donde gana la liebre. Lo hice en un formato tipo cómics, pero le cambié el final: “La liebre se montó sobre la tortuga y ambos llegaron juntos”. ¡Me rasparon! Para esa maestra, era imposible que el cuento culminara así, que llegaran juntos y menos en esa condición.

Esta fue la primera frustración que marcó y determinó, en mi vida estudiantil, el llamado rendimiento académico. Más nunca pude obtener una calificación meritoria de reconocimiento. De hecho, mi boletín de educación primaria refleja 64 ceros en rojo y la educación básica no significó un gran acontecimiento. A partir de ese momento me sentí desmotivado, no me preocupé por hacer nada. Me dediqué a pasar las materias con la calificación mínima aprobatoria. Me hice experto en “chuletas” —perdón, quise decir fichas de estudio—, copiado de examen, entre otras técnicas alternativas de estudio.

A la edad de 7 años, junto a otros amigos de barrio, me incorporé a las actividades culturales en un grupo de teatro infantil llamado Tachuela. Allí participé en varias obras. Comencé a escuchar las canciones de Alí Primera, Pablo Milanés, Mercedes

Sosa, Víctor Jara, Soledad Bravo y Silvio Rodríguez; estos eran los cantores que oía el propietario de la casa donde funcionaba la sede. Aquí fue donde nació mi motivación por la música. Entre las canciones que recuerdo les comparto “Los techos de cartón”, “A desalambrar”, “Yolanda”, “El unicornio azul”, “Son desangrado”, “Para cantarle a mi gente”...

Puedo confesarles que no me destaque en el teatro; hice lo que mejor pude. Alfredo “Chino” Retortillo era el responsable de esta actividad en el CCVN. Estudio del teatro, excelente mimo, Chino es un referente cultural que ha formado generaciones en el barrio. A él también le guardo un recuerdito. Paralelo al teatro Tachuela existía el grupo de música infantil llamado Cafecito, nombre que se le dio debido a la existencia del grupo musical conformado por adultos denominado Café.

Cafecito era un grupo de música experimental. Ver los ensayos de ellos, luego de la actividad teatral me inspiró en el campo de la música. En ese momento quise aprender a tocar tumbadora.

Debo confesarles que, gracias a Chino, tuve mi segunda frustración. Sigan prestando atención.

Se abrieron las inscripciones para los talleres de música, y yo, por supuesto, me inscribí. ¿Adivinen en qué instrumento? Sií, tumbadora (*tucu tum tu tum tu papa*). Comenzaron los talleres a los cuales asistí entusiasmado, motivado, feliz. Era un grupo numeroso de niños, distribuidos en subgrupos,

organizados de acuerdo con el tipo de instrumento. Algunos estaban en guitarra, otros se anotaron para el cuatro, el bajo, bongós...; y yo, en el grupo de la tumbadora (*tucu tum tu tum tu papa*). Cuando me correspondió el turno en la parte práctica, es decir, tocar la tumbadora, sacarle el tumbao...

¡Adivinen! Sí, *el Chino*, muy pedagógicamente, me dijo: “*Carajito, deja esa vaina. Tú no sirves pa esto*”.



Allí inició y finalizó mi sueño por la música. Hice teatro un tiempo más y luego me retiré. Ahora pienso que allí quedó sembrada la semilla. Al pasar de los años fue haciéndose realidad la motivación por la música. Aprendí a tocar guitarra, algo de cuatro, bajo y piano. Hice algunos estudios de teoría musical,

solfeo, armonía y composición en el CCVN con Adrés Eloy (Kay), mi hermano y maestro (a quien le dedico esta despedida en “Dolor Mayor”). Canté hasta más no poder en recitales, conciertos y festividades familiares, a tal punto que Chino aún disfruta hoy del canto que junto a él he compartido y en algunas oportunidades comparto.

Esta etapa de la infancia la recuerdo con mucha frescura, porque considero que la viví a plenitud. Más allá de estos dos significativos aspectos que me marcaron duramente, no puedo dejar de manifestar mi entera satisfacción por las cosas que hice. Recuerdo con mucha alegría la cuadra donde viví porque estaba repleta de muchachos y muchachas con edades contemporáneas a la mía. Eso hizo posible la existencia de un grupo numeroso para jugar pelota, chapita, trompo, papagayo, perinola y todos esos juegos tradicionales: la ere, ale limón, pisa y corre, fusilao, cero contra por cero y puntos suspensivos. Me viene a la memoria que hacíamos guantes de boxeo con los cartones de leche y de jugo, llenados con periódico húmedo. Pasábamos horas dándonos trompadas, aprendiendo a defendernos y también a buscar problemas donde no los había. No faltaron esos juegos de travesura ingenua típicos de los niños de la época. ¿Los recuerdan? Detalles que dejo a su imaginación...

Logré milagrosamente culminar la primaria. No me destaque por ser excelente, pero pude pasar a la próxima etapa.

Vean qué ironía de la vida. Pese a mi frustración por el tema educativo, la desmotivación por dedicarme a aprender y

superar mis debilidades cognitivas, hoy estoy aquí continuando mi proceso permanente de formación como educador. Ya transcurrida una importante trayectoria con múltiples vivencias, han sido estas los caudales por donde, en el devenir de la vida misma, fue corriendo este río.

La educación básica no constituyó un reto importante para mí. Me concentré en hacer lo propio; algunos trabajos simples sin mayor dedicación, pocas intervenciones, una actitud sumisa en clases, pero arrogante en el receso, descuidado y con una pésima ortografía.

La mayoría de los estudiantes del Liceo Antonio Guzmán Blanco provenían de sectores populares; muy pocos eran de las urbanizaciones adyacentes.

Pasé al segundo año sin mayor valoración. En este año me correspondió un grupo bien particular. La mayoría eran dos o tres años mayores que yo. Para entonces contaba con doce años. Este fue el año del desastre, la vagancia; en consecuencia, “me rasparon”.

Me correspondió repetir el segundo año cursando tres materias. Aquí las cosas comenzaron a cambiar. Me convertí en el líder del salón; obviamente, todos venían del primer año. Mis compañeros del año anterior cursaban el tercer año y, por supuesto, luego de haber gestado las travesuras del año anterior con ellos, fui una especie de líder consentido: dominaba el salón y tenía el respaldo de los del tercer año. Eso era lo mejor que podía pasar.

Pasé al tercer año sin ninguna novedad ni mayor trascendencia. Aquí conocí a Aura Rosa.

La experiencia del teatro infantil fue parte de mi formación, pero no es hasta la adolescencia cuando pude hacerlo consciente. En el barrio se inició la inscripción para hacer la confirmación. Proveniente de familia cristiana, formé filas en un grupo que luego constituyó la renovación juvenil de las organizaciones cristianas del barrio. ¿Qué tiene que ver Aura Rosa con este proceso? Aura Rasa era militante de la Juventud Comunista de Venezuela y comenzó a realizar una serie de actividades reivindicativas en el liceo. Yo, por mi parte, me incorporé a los grupos juveniles del barrio, y participé en dos proyectos en particular: el periódico popular *Abriendo Caminos* y la biblioteca popular Brisas del Paraíso. Los objetivos organizativos que se perseguían en el barrio se parecían mucho a los del liceo. Esta etapa significó en mi vida un cambio sumamente importante, logré vincularme con las organizaciones estudiantiles del Pedagógico de Caracas, donde conocí a Luís Bastardo, María Eugenia Piñero, Luís Enrique Landaeta, entre otros líderes estudiantiles del sector universitario. Aquí se concentra mi formación en la lucha estudiantil y asumo el combate como herramienta de lucha, lo que me llevó aprender otros métodos.

con nuevos procesos y nuevas formas de mirar la actividad comunitaria.

Juntos registramos en la historia del Guzmán Blanco la primera y única protesta estudiantil, reivindicando el derecho al pasaje para los estudiantes; tema central en la lucha del momento. Esta protesta no logró salir del liceo. Al abrir el portón, ya organizados en un grupo numeroso, fuimos impedidos por un contingente de la Guardia Nacional que nos esperaba en las afueras. El liceo se encuentra ubicado en medio del comando general de la Guardia Nacional. No quedó nadie dispuesto a salir a protestar. Nos quedamos solos.

Esta etapa consolidó los cimientos de la base ideológica de lo que soy, ya que el fracaso de la protesta sirvió de motivación para comprender el significado de la lucha y darme cuenta del papel de las instituciones represivas del Estado. Era presidente de Venezuela Jaime Lusinchi. En el barrio se reproducía el periódico de manera sistemática. En la biblioteca se desarrollaban actividades con niños y niñas, a fin de coadyuvar en su desempeño escolar. Al mismo tiempo, se organizaban las actividades a lo interno del liceo: jornadas deportivas, el uso lúdico de la biblioteca, pintura de murales, un intento por establecer un periódico estudiantil que no logró nunca editar su primer ejemplar y el esfuerzo por conformar el centro de estudiantes, el cual tampoco se materializó.

Culminó el tercer año y paso al nivel diversificado. Durante esa pausa vacacional pierdo contacto con Aura Rosa, quien

estudiaría el tercer año. No había celular, ni internet; solo un número telefónico extraviado. Al iniciar el nuevo año escolar en el liceo Luís Razetti, de la avenida Morán, entro en contacto con la Juventud del Partido Comunista, me reencuentro con Aura Rosa e iniciamos la organización del centro de estudiantes en ambos liceos. Ya la experiencia anterior me había permitido evaluar los errores cometidos y planificar una estrategia que permitiera quitar del paso al centro de estudiante “adeco” manipulado por el director de liceo.

Unos meses después de haber iniciado las actividades, el centro de estudiantes había quedado constituido. Allí quedé electo como su presidente. Como logro significativo de esta responsabilidad puedo destacar el hecho de haber podido incorporarnos a las sesiones del consejo de profesores, que era un derecho establecido en la normativa. Así mismo, logramos dar uso a los recursos económicos destinados al centro de estudiantes, provenientes del total de las inscripciones y del presupuesto del liceo. Se retomó la operatividad del comedor, el desarrollo de actividades deportivas, entre otras. Esto hizo que el director, Rafael Piñango Tovar, nos hiciera la vida imposible.

Pero este sentimiento fue recíproco. Nos hicimos la vida imposible.

Es el año 1987. Las actividades en el barrio comienzan a disminuir. Algunos compañeros se retiran y quedamos un minúsculo grupo que casi no lográbamos los objetivos. En el liceo se venía dando la batalla contra el modelo neoliberal, que

iniciaba un nuevo ataque: eliminar las menciones de Ciencias y Humanidades para fomentar el tecnicismo en las escuelas, mediante la activación del Plan Hans Neumann, el cual consistía en la conversión técnica y comercial de todos los liceos y así garantizar la mano de obra barata para las empresas.

Aquí me correspondió tomar mi primera decisión política.

A fin de seguir garantizando la lucha en defensa de las áreas de Ciencias y Humanidades en el liceo, afectadas por la nueva política del Ministerio de Educación que consistía en transformarlo en escuela técnica y comercial, un grupo de profesores progresistas nos hicieron el planteamiento de asumir la defensa de estas menciones, para lo cual debíamos repetir, cursando solo dos materias. Dicha propuesta la asumimos un grupo de estudiantes para continuar la lucha. Culminaba el peor Gobierno que jamás hayamos tenido en Venezuela: el de Jaime Lusinchi.

En Brisas del Paraíso me retiro del periódico y de la biblioteca debido al decaimiento del equipo, y me incorporo a la Juventud Comunista, donde comienzo a participar en el periódico *Cantaclaro*, órgano oficial de la JCV. Realizo un curso de diagramación, el cual me sirvió de base para iniciar en el liceo, junto los demás compañeros del centro de estudiantes, la promoción del periódico estudiantil *Vanguardia* y su versión clandestina *Juventud Bolivariana Rebelde*.

Aura Rosa inicia sus estudios de cuarto año y yo como repitiente. Volvimos a ganar las elecciones del centro de

estudiantes, en esta oportunidad preside Aura y yo la segundo. Es el año electoral 1988; quien puntea las estadísticas es el candidato Carlos Andrés Pérez, quien quedó electo en diciembre de ese año para un segundo mandato.

Uno de los debates que se daban en el seno de la JCV y en otros escenarios sociales, refería al tema del neoliberalismo y la nueva tendencia económica que marcaría la historia del país y del continente.

Este año representó una huella importante en el movimiento estudiantil de la década de los ochenta. Nace el Frente de Estudiantes de Educación Media (FEEM), movimiento que logra articular la lucha estudiantil en Coche, El Valle, el centro, San Martín, la avenida Morán, Propatria y 23 de Enero. Posteriormente nace el Frente Estudiantil Ezequiel Zamora, como instancia que vinculó las organizaciones estudiantiles universitarias. A partir del pronunciamiento oficial del Gobierno entrante sobre el nuevo paquete de medidas económicas en el país (2-2-1989), se generó una serie de contradicciones que desencadenaron en lo que conocemos como el *Caracazo*, hecho histórico que partió la historia en dos eras: la democracia representativa y el impulso de un modelo alternativo y popular.

El papel de los estudiantes fue sustancialmente significativo. Luego del paquete (“paquetejadas”), hubo un incremento desproporcionado de la inflación (alto costo de la vida), la especulación, el aumento de los impuestos y el detonante explosivo: el aumento del precio de la gasolina. Esto creó las

condiciones sociales para que se promovieran procesos de lucha en el seno del movimiento estudiantil. El pasaje se incrementó abruptamente y desapareció el derecho al pasaje estudiantil. Se congelaron los beneficios para el pueblo (cae el salario, desaparecen las pensiones, aumentan los impuestos, se liberan los precios...) y se nutre el poder económico oligarca. Caracas muestra su ejemplo de lucha.

A mí me detiene la Disip en la avenida Morán, conjuntamente con un grupo de compañeros, quienes veníamos impulsando la protesta en esta zona. Nos liberan el mismo día, luego de reseñarnos y darnos la correspondiente reprimenda...



Es el 27 de febrero de 1989. Ya se habían iniciado las manifestaciones estudiantiles en varias zonas de Caracas y algunos estados del país. Recuerdo que en Caracas el mes de enero fue una permanente confrontación. Luego de la aplicación

del paquete de medidas, a comienzo de febrero, se incrementó la protesta. Muere un estudiante en el Liceo Fermín Toro, otro en el Liceo Andrés Bello y una estudiante de la UCV, Yulimar Reyes. Se reprimen violentamente todas las manifestaciones protagonizadas por los estudiantes. La ciudad es un caos y apenas son las diez de la mañana.

Yulimar Reyes. Combatiente y titiritera. Tenía 22 años cuando fue asesinada por una bala que le segó la vida. Luego de su declaración contra el régimen neoliberal de CAP, su cuerpo fue hallado sin vida en las inmediaciones de Parque Central.



Yo me encontraba en Propatria reunido con los compañeros responsables de la zona, coordinando las acciones que se ejecutarían a partir de las diez de la mañana. Luego me trasladó al Luís Razetti y prendemos “la mecha”.

Los rumores se hacían escuchar. Pudimos oír comentarios de que la cosa no estaba muy bien. Nos dan el aviso de replegarnos porque venía una arremetida contundente. Así lo hicimos. Ya para las tres de la tarde se sabía de los saqueos en Guarenas, Petare, y la gente en el centro de Caracas estaba conmocionada. Como diría Alí Primera, arrancó “el peo en Caracas, otra vez”.

Yo me voy a mi casa, luego de pasar por la sede de la JCV. Desde allí veo, como se dice en buen criollo, los toros desde la talanquera. No entendía qué estaba pasando.

Se trató de una situación incontrolable. El Gobierno de Pérez no tuvo mejor solución que reprimir de manera violenta todas las manifestaciones espontáneas sucedidas en el país. El Ejército tomó el control a punta de ráfaga de fusil y metralla. Se suspendieron las garantías constitucionales. Quedó prohibido el libre tránsito, el derecho a la manifestación y a las reuniones con fines políticos. Aún en la actualidad no se sabe cuántas personas murieron en tan lamentable hecho.

El 8 de marzo nos detienen nuevamente en una zona de Propatria a mí con varios dirigentes estudiantiles y vecinales. No sé adónde nos llevaron. Fuimos sometidos a varios interrogatorios, golpeados y torturados. No soporté y me desmayé. Nos liberaron como si nada hubiera pasado. Yo tenía para entonces 17 años.

A raíz de estos acontecimientos, se retoma de nuevo el trabajo social y organizativo en el barrio. Una nueva oportunidad política convoca a los liderazgos. Aparecen nuevas personas y se reactivan algunos proyectos que se habían suspendido algún

tiempo atrás. Me incorporo a este nuevo grupo y a partir de este momento se inicia una nueva historia en mi vida.

Culmino mis estudios de bachillerato en 1990 (Año Internacional de la Alfabetización). Comienzo a participar en actividades formativas: educación popular, derechos humanos, comunicación popular, alfabetización, entre otras. Me incorporo como voluntario en una organización de derechos humanos y logro impulsar la creación del Comité de Defensa de los Derechos Humanos en el barrio (Codehubripa). Como resultado del Caracazo, el pueblo asumió la protesta como herramienta de lucha y el Gobierno no cesó en la represión sistemática. Por ello fue necesaria la conformación de los comités en defensa de los derechos humanos en diferentes sectores populares. Así mismo, me integro al trabajo cultural del CCVN.

¿Lo recuerdan? Donde me inicié de niño en el teatro y la música.

Me retiro de la JCV por circunstancias personales y avanco en mis nuevas actividades. Con Aura Rosa mantuve una relación afectiva durante un par de meses y luego no volvimos a vernos. En los años siguientes tuvimos algunos encuentros fortuitos donde pudimos compartir los sueños y las esperanzas comunes.

Me dedico a la guitarra, la música, la poesía y las artes plásticas. Vivo del trabajo artesanal (actividad que realizaba desde 1987) y me integro a U'Numa, una comuna de vida donde aprendí los valores de la convivencia. Desde aquí participo

en el CCVN organizando actividades diversas y en la Red de Apoyo por la Justicia y la Paz (ONG de derechos humanos). Se crea en el barrio el Mes del Teatro y del Cantor Popular, proyecto central que revivió la participación en la comunidad. Del mismo modo se conforma la escuela de tenis de mesa, en donde asumo el rol de entrenador de niños y jóvenes, deporte que además practiqué de adolescente, y conocí a Francisco López (primera raqueta nacional en la disciplina). Desde estos espacios fortalecí la experiencia de lucha emprendida en el liceo. Estudié música, participé en diversas actividades socioculturales, conocí a muchas personas que me ayudaron a comprender el pensamiento de izquierda; el sentido de la revolución. Tuve mi primer encuentro con la filosofía.

Como consecuencia del seguimiento a los sucesos del Caracazo, por parte de los grupos de derechos humanos, un tribunal decide exhumar cadáveres hallados en La Peste, una fosa común ubicada en Cementerio General del Sur. Justo en la parte de atrás, pasando la montaña, queda Brisas del Paraíso. Fue necesario crear grupos de voluntarios para custodiar las osamentas halladas, ya que la Policía Metropolitana llegaba al sitio y desaparecía las evidencias. Este fue el cuerpo policial que tuvo mayor implicación en los casos de desapariciones y asesinatos extrajudiciales de la época.

De esa importante labor nos encargamos mayormente nosotros (CCVN), conjuntamente con otras organizaciones de El Cementerio, San Agustín, La Vega y 23 de Enero. Durante casi

un año mantuvimos la vigilia, pero la burocracia, los intereses políticos y, por supuesto, la impunidad hicieron obligatoria nuestra retirada del espacio. Aquí hubo dirigentes que recibieron amenazas de muerte, entre los que debo nombrar por obligación moral a Enrique Ochoa Antich —sí, el mismo que hoy se sienta a denunciar “violaciones de derechos humanos” al lado de los responsables de la masacre del Caracazo—. También los fiscales públicos y líderes comunitarios fueron amenazados. En este proceso judicial, varios cadáveres fueron exhumados, solo uno identificado y el resto espera en la morgue. ¿Quién sabe cuándo serán identificados o, mejor aún, cuándo serán castigados los culpables?

Les comarto este enlace del informe: https://www.derechos.org.ve/web/wp-content/uploads/situacion_de_lo_derechos_humanos_informe_especial_la_peste.pdf

Esta etapa fue determinante para mi crecimiento personal. En 1990 me reúno con mi familia para plantearle mi decisión de irme de la casa e iniciar un proyecto de vida orientado hacia la lucha política y el trabajo comunitario. Las condiciones en el país se mantenían tensas como consecuencia del Caracazo y los servicios de seguridad e inteligencia del Gobierno mantenían activados los operativos para identificar los grupos populares y los liderazgos que venían consolidándose en los barrios de la capital. Razonar, respecto a esta situación, sería una conducta reprochable; sin embargo, debo expresar el más profundo sentimiento de amor hacia mi familia y compartir con ustedes

la principal motivación que me condujo a tal determinación: preservar la seguridad de la familia y no permitir que nada les pasara como consecuencia de mi participación en procesos de lucha y organización popular.

Las implicaciones de esta decisión las comprendo en la actualidad. Haberme distanciado de la familia, en ese momento, significó un acto de extraña “madurez”. Siete largos años me separaron del hogar que me dio la vida, y aunque siempre me mantuve comunicado con ellos, hoy puedo decir que no fue suficiente.

Es el mes de febrero del año 1991. Me dieron un trabajo maravilloso: profesor suplente de todas las materias de educación básica para personas con discapacidad visual en el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA). Yo, profesor de Educación Básica, ¿se imaginan? Rafael Angulo era el coordinador del programa. Durante la conversación me preguntó algo sobre mis estudios. No recuerdo en ese momento qué le dije. Él me invitó a participar en un proyecto que estaba naciendo; yo no entendí nada. Algo de una universidad en La Vega para que se formaran los educadores populares.

Al tiempo de hablar con Rafael, me recluta el ejército (abril de 1991). Para ese entonces me encontraba debatiendo con grupos de derechos humanos el tema de la recluta y el servicio militar. Yo coordinaba un proyecto de objetores de conciencia en la Red de Apoyo. Es tan patética esta vivencia que no merece

la pena reflexión alguna. Salgo de baja un tiempo después, porque en el IRFA trabajaba con la hija del entonces ministro de la Defensa Fernando Ochoa Antich —hermano de Enrique, el que estuvo en la peste y fue amenazado, ¿lo recuerdan?—. Fernando, el ministro, fue quien llamó al comandante del batallón para pedir mi salida inmediata. Ese mismo día salí de baja. Me reincorporo a mi trabajo en el IRFA con las personas con discapacidad visual, donde aprendo lo que no logré durante el bachillerato y me asumo educador.

Rafael Angulo ya no está en este plano. Gracias a él estoy aquí, haciendo mi autobiografía desde 1991, como aporte inicial al proceso de formación en el Cepap, donde me integré e inicié este proceso, que más allá de significar un espacio de identidad, constituye un sueño de lo desconocido.

Hacia una mirada reflexiva ...ya han transcurrido 30 años

Es 9 de marzo de 2021, son las 5:30 p. m. Hace unos días vi un mensaje en una de las marcas de redes sociales, donde encontré una extraordinaria noticia: se iniciará un curso de postgrado en el Programa de Estudios Abiertos de la UNESR, el cual debió comenzar hace seis meses. Inmediatamente llamé a Alejandrina Reyes (amiga y rectora de la UNESR) para “conspirar” sobre el asunto. Entre los recaudos para iniciar la participación en este proceso se encuentra la presentación de la autobiografía. Ante la significancia de esta necesaria presentación, les comarto que

me he visto comprometido en retomar nuevamente la aventura de escribirla, luego de mi última estación en 2012.

Un nuevo comienzo

Iniciar mi formación en el CEPAP fue todo un descubrimiento de procesos y dinámicas novedosas para el aprendizaje, que en lo personal nunca había experimentado. Pese a mi incomprendión respecto al método de proyecto, tuve que aprender a ver los procesos formativos de otra manera. Lo primero fue tratar de entender cómo es eso de no ver clases... Claro, hacía apenas un año que había salido del bachillerato.

La misma dinámica fue delineando el trayecto de la formación, siendo el primer objetivo la creación de la estructura curricular del ensayo (así se denominan los proyectos socioeducativos conformados desde el CEPAP) y todas las implicaciones organizativas que de esta se generaban. Este proceso significó un esfuerzo que nos costó una inversión de tiempo y profundos debates por más de cuatro años.

No puedo negar que valió la pena. Toda esta formación-participación despertó la inquietud por consolidar un ensayo (proyecto) socioeducativo que progresivamente fue creciendo en el número de participantes provenientes de organizaciones populares con vasta experiencia en el trabajo comunitario, político y reivindicativo, quienes vieron en el proyecto una oportunidad para el encuentro y la formación académica no convencional; una aspiración idealista.

Esta naciente experiencia pudo nutrirse de un desenlace importante durante sus inicios. En 1992, el entonces teniente coronel Hugo Chávez encabezó un movimiento cívico militar el 4 de febrero que intentó derrocar al Gobierno de Carlos Andrés Pérez.

¿Recuerdan el “ta barato dame dos” de los años 70? Pues sí, se trata del mismo personaje. CAP fue electo presidente en 1988 por un pueblo que, esperanzado en la promesa de una vida ostentosa, creyó (cayó) en su oferta política, cuyas intenciones ocultas se convirtieron en el detonante que desencadenó el Caracazo un par de meses después de su elección.

Esta etapa política de Venezuela da continuidad al corte histórico que el pueblo selló en la memoria colectiva aquel 27 y 28 de febrero de 1989. Nace en el país una esperanza vívida y encarnada en un grupo de hombres y mujeres que abanderaron el sueño de Bolívar: dar la verdadera independencia al pueblo.

A partir de este momento la historia de Venezuela fue otra. Los movimientos populares encontraron un asidero político para sus justas luchas. El ensayo adquiere su nombre, ENFODEP, Ensayo de Formación de Educadores Populares. La búsqueda por alcanzar mejores formas de organización y mayor capacidad política, académica y científica motiva la incorporación de dirigentes y líderes comunitarios y estudiantiles, quienes ven en el ENFODEP la oportunidad de sistematizar sus procesos y profundizar sus medios de lucha social.

Esta singular experiencia me permitió conocer en profundidad el método de proyecto. Pude estudiar las distintas etapas que lo conforman, investigar sobre la metodología, comprender desde la praxis el proceso andragógico.

Para entonces me encuentro activo en el CCVN, impulsando acciones socioculturales en el campo del teatro, la música y el tenis de mesa. El barrio Brisas del Paraíso alcanzó importantes escenarios para la organización. Se activaron grupos que se encontraban paralizados, la organización vecinal se reactivó, la lucha social se tornó importante. La gente estaba entusiasmada.

Culmino mis suplencias en el IRFA en el año 1993 y el año siguiente asumo una nueva tarea como promotor de los centros de orientación del mismo instituto, donde acudían los participantes del sistema radiofónico a recibir las tutorías que formaban parte del método de estudios a distancia de esta institución, labor que desempeñé durante un año.

Luego de esta significativa labor, me ofrecen un trabajo como asistente de biblioteca en el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), adscrito a la UCAB y dirigido por los sacerdotes jesuitas. Estar ocho horas, cinco días a la semana en una biblioteca especializada en el área de educación me sirvió de base para iniciar un ciclo de autoformación a través de la lectura y la investigación documental. No sé cuántos libros leí durante dos años.

Hoy he desarrollado un hábito de lectura diferente. Pudiera decir que en la actualidad soy más selectivo con la lectura y trato hacerlo con temas concretos que me ayuden a sustentar proyectos u otros documentos teóricos relacionados con el trabajo o con otro escenario.

Durante mi pasantía por esta experiencia afiancé dos aspectos importantes. El primero fue que pude comprender la esencia de la investigación en el campo educativo. CERPE era una organización que promovía la investigación educativa a través de un programa de estudio de postgrado a dedicación exclusiva. Los estudiantes permanecían todo el día en las instalaciones desarrollando sus investigaciones y salían al campo según sus proyectos y programaciones. El segundo aspecto fue el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en la realización de resúmenes educativos. Esta era una herramienta didáctica utilizada por los estudiantes para sustentar sus tesis y correspondía a los trabajadores de la biblioteca suministrarlos. De hecho, todos los documentos elaborados eran sistematizados en un boletín, el cual era socializado en otras instituciones de estudios universitarios.

Buscando otras perspectivas para mi experiencia educativa y dinamizar la formación que venía gestando en el ENFODEP, logré incorporarme al Centro de Capacitación Laboral Don Bosco, ubicado en Mariches. Allí me dediqué a la coordinación del programa de pasantías e inserción laboral, experiencia que me permitió evaluar mi praxis educativa y observar, desde otra perspectiva, la necesidad de profundizar los programas

educativos. Nace mi interés por el estudio del currículo y la relación que debe existir entre los procesos educativos con el trabajo (la praxis). Aquí vivo de cerca las realidades de los procesos de producción, me relaciono con las empresas de la zona, aprendo a identificar los diferentes sectores productivos, desarrollo las habilidades de negociación para garantizar la incorporación de jóvenes a la praxis del trabajo. Dos años de experiencia sirvieron para comprender eso que Marx llamó *el capital*, así como también (por la misma vivencia) entender las contradicciones a las que se refiere en su teoría cuando habla de las relaciones sociales de producción.

Esta experiencia me permitió también entrar en contacto con el mundo del trabajo. Conocer las desigualdades sociales, la realidad económica del sector, saber de primera línea cuáles eran las demandas de las empresas en razón de la fuerza de trabajo requerida. Del mismo modo, pude conectarme con personas proveniente de sectores populares, muchos de ellos deprimidos económicamente. Adolescentes con una carga emocional violenta; otros vinculados a procesos judiciales, es decir, toda una realidad conmocionada por el impacto de la política y la transgresión cultural.

Aquí conocí a un joven muy peculiar. Inicia un nuevo periodo escolar y un nuevo curso de electricidad industrial en el centro. Yo me dispongo a desayunar junto a los jóvenes que esperan para ingresar a los talleres cuando, de repente, se estaciona un vehículo frente al centro. De él desciende un joven

acompañado de otros dos e ingresan al edificio. Suena el timbre y comienzan las clases. Nos llama el padre Manuel Álvarez, director del centro, a una reunión y nos explica que el joven que ingresó era el azote del barrio La Bombilla, de Petare, que estaría estudiando con nosotros y que los dos jóvenes que lo acompañan eran sus guardaespaldas.

Ese joven se graduó con calificaciones sobresalientes. Fue uno de los mejores técnicos preparados en esa promoción. Me correspondió ubicarle la pasantía junto a un grupo destacado de electricistas, logrando dicha ubicación en una importante empresa de electricidad en Santa Teresa del Tuy. Fue necesario informar a los dueños de la empresa que uno de los cinco jóvenes que conformaba el equipo, era todo un personaje. Luego de una larga sesión de convencimiento, el propietario aceptó al joven negociando algunas condiciones de seguridad propias del caso. Al tiempo me enteré que el joven se convirtió en jefe de mantenimiento de la empresa. De su vida de azote no supe más nada.

En paralelo me incorporo a otro proyecto educativo, promovido por miembros Centro Cultural Venezuela Nueva, quienes crean la Fundación Juventud Siglo XXI, personalidad jurídica necesaria para poder firmar convenio con el Ministerio de la Familia y ejecutar un proyecto de capacitación laboral con personas jóvenes y adultas: el llamado Plan de Empleo Joven impulsado por la entonces ministra de la familia Pilarica Romero.

Me retiro del Centro Don Bosco en el año 1996. En la fundación asumo el mismo rol de coordinador del programa de pasantías e inserción laboral e inicio un proceso de reflexión y debate en el equipo de trabajo en relación con el currículo educativo. En este mismo contexto, pude diagnosticar, desde la praxis educativa, las carencias existentes en el rol de los instructores y propuse en el equipo diseñar un plan de formación y evaluación docente, el cual permitiría formar al equipo y garantizar una mejor preparación en los participantes. Esta experiencia me permitió madurar como educador y enfocar mis expectativas hacia procesos trascendentes al aula o al taller didáctico.

De esta experiencia me quedaron dos valiosos resultados. Por una parte, el aprendizaje de lo vivido; y por otra, la sistematización de la experiencia documentada en un proyecto de aprendizaje, constructo presentado ante el CEPAP-ENFODEP para obtener la licenciatura en Educación.

A finales de 1997, nuevamente me ofrecen trabajo en el IRFA. Esta vez para formar parte de un equipo de educadores y educadoras para el diseño de los materiales educativos impresos utilizados por el instituto. Aquí trabajo durante dos años llevando a cabo un rol más investigativo. Se conforma un equipo de trabajadores para iniciar la revisión y renovación de los materiales educativos impresos y al mismo tiempo nacen nuevos programas educativos, uno de ellos orientado a la capacitación laboral, en el cual fui incorporado como miembro coordinador.

En este contexto desarrollé dos proyectos de aprendizaje también presentados ante el CEPAP-ENFODEP como recaudos académicos para la licenciatura en Educación: uno, relacionado con la elaboración de materiales educativos impresos; y otro, contentivo del diseño curricular para la creación de los Centros de Capacitación Laboral (CECAL), promovido por el IRFA, donde le ofrecen a las personas jóvenes y adultas un espacio para la capacitación en diversos oficios, al mismo tiempo que alcanzan el bachillerato.

Como resultado del estudio y la composición musical, Andrés y yo creamos un proyecto cultural, el cual denominamos “Movimiento Cultural Al Otro Lado de la Calle”. El nombre es el título de una composición de Carlos “Charango” Figueroa, un cantautor con quien tengo una amistad confidente desde finales de los años 80. Este proyecto consistió en el encuentro de diversos músicos, cantores, compositores, poetas; artistas de diferentes géneros, con el propósito de autogestionar los procesos culturales. Era requisito obligatorio aportar a los trabajos de los otros en la producción artística correspondiente. En mi caso, estuve en la producción musical. Aquí compartíamos arreglos musicales, composiciones, poesías en una suerte de cooperativa cultural donde la propiedad era colectiva. Del mismo modo, organizamos eventos, conciertos y jornadas para socializar la creación, tomando como principal valor el esfuerzo colectivo. Celebramos dos conciertos: uno, en la sala del auditorio del Ateneo de Caracas (ahora UneArte), y otro en el Museo del

Teclado en Parque Central. También logramos una producción musical en la cual tuve la responsabilidad de ser coordinador general, además de participante con dos temas de autoría propia. Alejandrina Reyes, Yadira Pirela, Gonzalo Gómez Freire, Andrés Burgos, Carlos “Charango” Figueroa y yo fuimos cofundadores del proyecto. Aquí se incorporaron músicos como Ruth Burgos en el bajo, el baterista Cheo, el profesor ucevista Juancho en el saxo, entre otros.

Pero nuestras mezquindades humanas impidieron el crecimiento del proyecto. Hoy solo recordamos lo bueno que fue, los lazos afectivos y el sueño visto desde una historia preñada de buenas intenciones.

Queda electo Hugo Chávez Frías como presidente de la República en diciembre de 1998, con una contundente victoria en un contexto político donde el pueblo se alzó con su voz esperanzada en clamor de justicia. Venezuela atraviesa una profunda crisis política, institucional, económica, moral... Se inicia el proceso constituyente, oferta política del electo presidente promovida desde su salida de prisión en 1994. Es de recordar que, a partir de ese año, el comandante Chávez recorrió los sectores populares y campesinos construyendo la promesa de forma colectiva: la Asamblea Constituyente.

Ante este nuevo contexto sociopolítico, los sectores populares, luego de una pausada y larga retirada del proceso organizativo, se reactivan.

El año 1999 abrió la senda hacia la construcción de una nueva forma de hacer política. Se da el proceso constituyente, escenario poco conocido por el pueblo, ya que siempre nos dedicamos a ejercer el voto y esperar el cumplimiento de la promesa hecha por el candidato de turno. En esta oportunidad, la promesa consistía en construir las bases para la refundación de la República. Los colectivos sociales y comunitarios nos incorporamos al proceso constituyente participando en las asambleas y en los distintos debates promovidos por los liderazgos del Gobierno recién electo. Otros ya venían participando en espacios de debates impulsados por el MBR200 (brazo político del comandante Chávez, luego de salir de prisión). En este contexto nace la V República como acontecimiento histórico; y con ella, la reivindicación del pensamiento bolivariano como pilar fundamental del proyecto político emancipador.

Se extiende mi proceso de formación en el CEPAP-ENFODEP. Es el año 1999 y aún no concluyo la carrera, pese a contar con todos los avances académicos y una larga experiencia de participación en el ensayo. En este ciclo, el ENFODEP alcanzó un nivel importante como proyecto educativo. Se materializó un convenio interinstitucional para dar apoyo formativo a dos instituciones: la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales y la Fundaicis (siglas cuyo significado no recuerdo en este momento). La estructura organizativa del ENFODEP se fortaleció y se hizo necesario incorporar facilitadores para asumir los compromisos adquiridos. También

se hizo un llamado a los participantes cofundadores y en etapa de egreso del ensayo para que se incorporaran en los procesos. Allí formo parte de la comisión académica. También se me asigna la cofacilitación de un equipo de sistematización durante el curso introductorio, que duraba un año. En este momento me inicio como facilitador del método de proyectos del CEPAP.

En este periodo de mi vida, luego de algunas crisis emocionales y unos episodios existenciales, me acerco nuevamente a mi familia; es decir, rompo con la coraza y dejo que el amor me invada el alma para reencontrarme con las maravillosas manos de mi madre, el abrazo siempre vivo de Felipón, la cercanía de mis hermanos. En esta oportunidad, ante un contexto político distinto, el acercamiento familiar se tornó hacia un sentido de mayor pertinencia.

Supero el colapso emocional y al mismo tiempo me relaciono con un sincero afecto que debió soportar grandes calamidades producto de mis confusiones e insensatez. Pese a que se trataba de cambios importantes, la vida me abrazó de forma asfixiante a tal punto, que me perdí entre la encrucijada de la bondad y la sombra. Así llevé mi vida por dos interminables años. Crecer, crecer emocionalmente. Uno de mis más calamitosos procesos, pero cómo me ha enseñado esta vida...

Es el 15 de diciembre de 1999. El pueblo está en la calle ejerciendo su derecho al voto, para aprobar la nueva Constitución de la República, pese al aguacero que por más de dos meses

azotaba la región centro norte costera de Venezuela. Se declara estado de emergencia y las montañas del Waraira Repano se rasgan para dejar verter sobre el valle de Caracas sus lágrimas “alodasadas y pedruscas”. Así lo veíamos desde la capital, pero del otro lado, hacia la cara montañosa de La Guaira la cosa se volvió catastrófica. Ya era media noche. Yo me encontraba pasando por el puente El Guanábano en medio de un aguacero interminable. Justo debajo del puente roncaba como nunca la quebrada de Catuche. Recuerdo que venía de la celebración del cumpleaños de un amigo y al mismo tiempo celebrando el triunfo electoral del referendo que aprobó la nueva Carta Magna. Sobre el puente, la algarabía y la desesperación nocturna dejaban ver a la gente que enmudecía con los gritos de auxilio. Ignorante de lo que pasaba, continué hacia mi destino a esperar el amanecer con su radiante sol.

El día 16 de diciembre... el sol no salió... Ver las imágenes por televisión de lo que acontecía. Honestamente, debo hacer silencio...

Pasaron varias horas y, consternados por toda la situación, nos convocamos varios amigos para ver qué podíamos hacer, cómo ayudar. En la televisión, los noticieros mostraban las imágenes de ríos crecidos, derrumbes, deslaves, viviendas arrastradas por los caudales, personas intentando salvar sus vidas. Las horas transcurrieron. Ya el 18 nos dispusimos a bajar a La Guaira. Nuestro amigo, tío, hermano Rafael se encontraba en La Salina con su familia, incomunicado y con

dos metros de escombros dentro de su casa, sin señal eléctrica y en total desconocimiento de lo ocurrido. Conformamos un equipo de rescate, imprimimos distintivos, compramos comida y nos dirigimos hacia La Salina. Desde tempranas horas nos sumergimos en la cola para acceder a la autopista Caracas-La Guaira. Al llegar a Catia la Mar, eran como las siete de la noche. Un río de personas con las marcas del barro en sus cuerpos se nos acercaban para pedirnos ayuda. Dimos lo que pudimos, hasta que notamos el riesgo por el desespero de la gente. Un grupo de soldados nos indicaron, entre la confusión, que no había paso. Nos dirigimos hacia el aeropuerto para ayudar, pero la incomunicación, la incertidumbre, las miradas que se perdían en el recuerdo nos reactivaron el objetivo.

Retornamos el viaje a Caracas para llegar a La Salina, esta vez por la vía de El Junquito-Carayaca. A las dos de la mañana iniciamos el recorrido a pie desde el pueblo de Tarmas hacia La Salina, cargados de alimentos, agua, linternas y otros enseres. El esfuerzo no logró su cometido. No hallamos el camino debido a los derrumbes. A los días, la familia fue rescatada por mar y trasladada a Caracas. Muchas familias no corrieron la misma “suerte”.

Aún recordamos este lamentable episodio con el rigor de la nostalgia y con una memoria más presente que nunca. El estado Vargas (hoy estado La Guaira) fue uno de los más perjudicados, donde la naturaleza sentó su grito de lamento y nos vaticinó y alertó de su poder. Apenas nacía la Revolución.

Durante las semanas siguientes continuaron las acciones de rescate. Según las cifras oficiales, más de 50 000 personas perdieron la vida y otras decenas de miles sus viviendas. Quienes sobrevivieron, fueron llevados a refugios en distintas zonas de la capital. A partir de esta lamentable tragedia, el Gobierno nacional, con una novísima Constitución, asumió inmediatamente la atención de las víctimas, pese a las precarias condiciones en que se encontraban las instituciones gubernamentales.

En este contexto, logro culminar los proyectos en el IRFA, y solicito un permiso para incorporarme al voluntariado creado por el Fondo Único Social, institución que tuvo la responsabilidad de atender los casos de las familias que perdieron sus viviendas. A mediados de enero de 2000, renuncio al IRFA y firmo un contrato para coordinar el voluntariado en el Fondo Único Social, labor que desempeñé durante los tres meses siguientes. A partir de este momento, un nuevo escenario se me presenta. Se inician los traslados de las personas damnificadas al interior del país y el Gobierno comienza a ejecutar proyectos sociales y económicos para facilitar los procesos de adaptación de las personas desplazadas a sus nuevos centros residenciales. Me incorporo al colectivo FUNVENEIN, que logra firmar un convenio para la ejecución de dos proyectos en el estado Barinas, aunado a la articulación política para el impulso de dos candidaturas de alcaldes. Se fortalecen los vínculos políticos y la organización avanza en la presentación de una propuesta para desarrollarla en los nuevos urbanismos: las Comunidades Autogestionarias Integrales (CAI).

Este proyecto se convirtió en la base teórica, organizativa y programática de la fundación; una especie de carta de navegación con la cual se recrearon lineamientos y políticas que fueron luego definidas desde algunos entes del Estado como alternativas ante la coyuntura.

En agosto me uno al equipo que venía abordando las acciones en Barinas como facilitador de procesos formativos y organizativos, actividades que implicaban viajar periódicamente, condición que me obligó a distanciarme nuevamente del ENFODEP.

Entre el 2000 y el 2002, el excesivo trabajo y los constantes viajes me distrajeron hasta de mi relación sentimental. A esto se le sumó una actitud reprochable que culminó en una serie de episodios bochornosos por la ingesta de alcohol. A tiempo pude participar en varias terapias de grupo que me permitieron entender lo que me ocurría, y pude asumir poco a poco las indulgencias que, pese a todo, la vida continuó otorgándome generosamente.

Han transcurrido 19 años, 2 meses, 4 días y 22 horas, al momento de estar aquí escribiendo estas líneas y compartiendo mi vida con ustedes, desde que dejé de beber alcohol. Los cambios fueron manifestándose, muchas veces, de manera inesperada. Retomé mi formación en el ENFODEP, así como mi relación sentimental, y las cosas comenzaron a cambiar en mi entorno. Comencé a observar la vida de otra manera... y lo

mejor es haber podido conocerme un poquito más, entender mis defectos y aprovechar, lo mejor que puedo, mis bondades.

Nuevos proyectos vinculados a la educación popular aparecieron en el escenario. Transcurrieron tres años cargados de experiencias y múltiples desenlaces emocionales. Durante este tiempo desarrollé habilidades para efectuar trabajos bajo presión, exponerme a largos períodos de actividad física, comprender las dimensiones políticas del trabajo social.

El colectivo FUNVENEIN se disuelve en un mar de contradicciones y conflictos de intereses y una nueva organización surge para encauzar lo aprendido: Asedina-Asedincoop. Se lleva a cabo la redacción de la Ordenanza Municipal para el Desarrollo de la Economía Social en el Municipio Libertador, en Caracas. Allí participo como corredactor.

Nuevamente, el exceso de trabajo me distrae de la formación y me impide culminar la carrera que solamente esperaba por la entrega de mi cierre académico. Desarrollo mi formación como cooperativista e inicio un ciclo profesional como facilitador de procesos de formación y capacitación cooperativa, así como coordinador de proyectos socioproyectivos y promotor de procesos de organización comunitaria. En 2002 se ponen en marcha dos importantes proyectos en la Alcaldía de Caracas. El primero de ellos es el Plan Barrio Adentro, y el segundo, el impulso de las Cooperativas de Mantenimiento y Manejo de los Residuos Sólidos.

Pero estos incipientes proyectos se vieron impactados por los sucesos del 11 abril de 2002. Recuerdo que nos encontrábamos en reunión evaluando el inicio de las actividades de las Cooperativas de Mantenimiento y Manejo de los Residuos Sólidos y planificando la organización, procura y toda la logística. En la televisión, desde tempranas horas, los noticieros no dejaban de informar sobre la concentración de la “sociedad civil”³ en Chuao³. Ya desde finales de 2001 se había iniciado un conjunto de acciones para derrocar el Gobierno Bolivariano, como consecuencia de la aprobación de las primeras leyes habilitantes presentadas al país por el presidente Chávez.

Los sectores de oposición al Gobierno Bolivariano se encontraban manifestando desde hacía varios días. Los organismos de inteligencia habían detectado algunos factores de desestabilización. Nadie lo vio venir, hasta que la voz ronca de uno de los dirigentes gritó “¡Vamos a Miraflores!”. Las primeras imágenes se dejaron ver en la televisión: una gran marcha sobre la autopista Francisco de Miranda, a la altura de Chacao, nos dejó sorprendidos. Una masa incontenible de personas se dirigía al centro de la ciudad. Las columnas de contención creadas por los cuerpos de seguridad y el orden público fueron sobrepasadas por la multitudinaria marcha.

³ Esta categorización fue y sigue siendo utilizada por los sectores político de la derecha que se oponen al Gobierno Bolivariano, con el fin de diferenciar las formas de organización de la clase media respecto a los grupos afectos al gobierno, provenientes de los sectores populares; fue una manera de definir a la clase media en la confrontación política. Habermas, Tocqueville, Gramsci, Touraine, entre otros no fueron considerados para crear esta definición, aquí privó la tesis de la división de las clases sociales.

Una de las personas presentes en la reunión dijo, en modo alentador: “Esos no son muchos, más tenemos nosotros en Miraflores...”. Pasado el mediodía, nos dirigimos al palacio de gobierno a formar parte del gran colectivo en defensa del proyecto bolivariano. En una emisora de radio escuchamos la noticia de que una persona había muerto en el centro de la ciudad. De igual manera, fueron cayendo en diferentes puntos de las adyacencias del Palacio de Miraflores, personas afectas al Gobierno, así como también manifestantes opositores apostados en la avenida Baralt, a la altura de la estación Capitolio del metro de Caracas.

En una suerte aventurera, arriesgando la vida, atravesamos esta avenida para dirigirnos a Puente Llaguno. Pudimos notar la furia, el odio, la ira de quienes en actitud violenta y amenazante pululaban sus deseos de tomar el poder. Una algarabía nos recibió en el puente, donde pudimos compartir la experiencia de la travesía. Algunos de los conocidos no creían lo que le decíamos. Dudaban respecto a la magnitud de la movilización opositora que a escasas cuadras intentaban arrebatarlos el poder político conquistado en 1998.

Nadie lo vio venir. Cerca de las cuatro de la tarde comenzaron a caer heridos y muertos en el puente, justo al lado de nosotros. No sabíamos desde dónde disparaban. Sobre nosotros sobrevolaban silbantes las balas, y entre la confusión nos percatamos de que nos estaban disparando desde un edificio cercano al puente. Corrimos a resguardarnos y allí vi a varios

camaradas que, pistola en mano, se dirigían a repeler el ataque del cual éramos víctimas.

Pasaron las horas. Todo fue muy confuso. Ya en la noche, el parte de guerra en el noticiero anunciaba una supuesta renuncia del presidente presentada por el alto mando militar, un supuesto vacío de poder... De las muertes responsabilizaban el Gobierno. A quienes defendieron el puente del ataque premeditado los denominaron de manera despectiva “los pistoleros de Puente Llaguno”, quienes fueron detenidos y juzgados. Durante la noche se desató una persecución contra todas las organizaciones y personas afectas al Gobierno. Detuvieron a altos funcionarios y el monstruo mostró sus fauces. El 12 de abril se autojuramentó Pedro Carmona Estanga, líder del sector empresarial, presidente de Fedecámaras. Se derogó la Constitución aprobada por el pueblo en 1999, imponiendo la vigencia de la Constitución de 1961, y se eliminaron todos los poderes constituidos, mediante un mecanismo de facto firmado por los sectores de la derecha venezolana.

El régimen dictatorial de Carmona Estanga y la derecha venezolana duró 48 horas. El pueblo tomó las calles el 13 de abril y pidió la restitución de la democracia, así como la aparición física del comandante Chávez. En la madrugada del 14, el presidente Chávez se dirigió al país y pidió calma. A partir de este momento nada sería igual.

Se retoman las acciones programadas con las cooperativas y se lleva a cabo un proceso de organización significativo. Este

esfuerzo permitió un ejercicio de control territorial con una capacidad de respuesta política importante. En el municipio se organizaron 22 cooperativas y una central cooperativa que las agrupó. Durante el desarrollo de esta experiencia coordiné procesos de formación y organización y acompañé los procesos de las cooperativas en la planificación de acciones sociopolíticas en conjunto con otras instancias populares e institucionales.

En el año 2005 cerramos este ciclo, el cual nos dejó valiosos aprendizajes y un cúmulo de experiencias como organización, las cuales me permitieron visualizar nuevos escenarios para la organización popular. Como valor colectivo de esta experiencia, puedo destacar el haber conformado en el país un referente cooperativo que tuvo una capacidad de respuesta y dio importantes aportes al movimiento. Aquí puedo resaltar mi participación y aprendizaje en aspectos administrativos propios del cooperativismo, por haber cumplido responsabilidades y cargos de dirección en una organización cooperativa.

Surgen dos importantes campos de acción en el seno de Asedincoop, como resultados de estos esfuerzos: el desarrollo endógeno y los consejos comunales.

Desde 2005 hasta 2010 se generaron cambios trascendentales en mi vida. Termino mi relación sentimental con quien me acompañó por nueve años y decido construir una nueva vida con Narky, la maravillosa y valiosa mujer que me acompañó en todas estas experiencias, aprendizajes,

conocimientos y quien me acompaña en la vida y los nuevos sueños de este presente.

En el año 2005 logramos convenir con la Corporación para el Rescate del Estado Vargas (Corpovargas), dos proyectos sociales para ser desarrollados en la zona de Carayaca y los puertos pesqueros del estado (hoy La Guaira). El primero fue el Programa de Producción Agrícola y Pesquero Autogestionario (PPAPA) y el segundo fue el Proyecto Viviendas Integrales de Desarrollo Agroproductivo (VIDA). Aquí conozco a Zoraida Leiro, para entonces gerente de Desarrollo Social de Corpovargas, responsable de llevar a cabo estos proyectos. Esa tarde nos reunimos en los espacios de Asedincoop y acordamos en la semana siguiente iniciar el trabajo.

Ambas experiencias me permitieron consolidar aprendizajes en el diseño de políticas públicas, elaboración de indicadores de gestión y planificación de acciones institucionales. También pude fortalecer los procesos de organización comunitaria en zonas campesinas, la educación popular como valor en los métodos de trabajo comunitario y la formulación de proyectos socioproyectivos. Este encuentro con lo público fue haciéndome comprender las dimensiones del trabajo social desde una perspectiva real y concreta. En lo personal, logré abrirme a relaciones sociales respetuosas, donde privaba la solidaridad como práctica colectiva, consolidando de esta manera los valores humanistas. No puedo cerrar este pasaje sin dejar sentado mi agradecimiento a Zoraida. En el presente,

ella es una gran amiga con la que Narky y yo construimos un nivel de confianza afectiva y política. Posteriormente desarrollé con ella otros proyectos interesantes, como la creación de las fiscalías municipales y el modelo de gestión social de PDVSA La Estancia. En ambos casos mi participación fue más de apoyo solidario y aportes en el diseño de ambos proyectos.

Culminada esta experiencia se inicia en 2006 el proceso organizativo en el estado, con el impulso del proyecto Desarrollo Integral del Cooperativismo Endógeno (DICE) como estrategia impulsora del Núcleo de Desarrollo Endógeno Planta 3 de Catia la Mar, en convenio con PDVSA. Esta experiencia me permitió formarme como líder de proyecto, desempeñando roles de coordinación general, organización de equipos de trabajo y responsable institucional. Me correspondió el diseño de proyectos, control ejecutivo y elaboración de informes de rendición de cuenta. Del mismo modo, desempeñé el rol de facilitador de procesos de formación y organización de cooperativas, elaboración de diagnóstico social participativo, planes de acompañamiento socioeducativo a lo largo y ancho del estado.

Largas jornadas de trabajo social y comunitario caracterizaron esta etapa de mi vida. Recorridos, encuentros, ciclos de formación, procesos de organización de cooperativas y consejos comunales formaron parte de la agenda. El roce social con personas de una gran diversidad cultural me enseñó a comprender eso que las teorías llaman “realidad”. Esta primera etapa se desarrolló hasta el año 2008.



Logro culminar la carrera en el CEPAP-ENFOODEP en mayo de 2009 y en diciembre recibo el título de licenciado en Educación. Transcurrió mucho tiempo para que se concretara esta etapa abierta en mi vida. Significó una inmensa satisfacción, porque más allá de lo que pienso al respecto de esos protocolos,

me sentí orgulloso al subir al escenario para recibir, con aplausos, la medalla y el título que cierra un ciclo y abre nuevas expectativas.

El presente.

Manifestación permanente de los cambios

El presente no pudiera existir sin tener una mirada crítica del pasado. Estar en este presente sería imposible sin no hubiese transcurrido este tiempo; no existe casualidad, sino una pertinencia histórica.

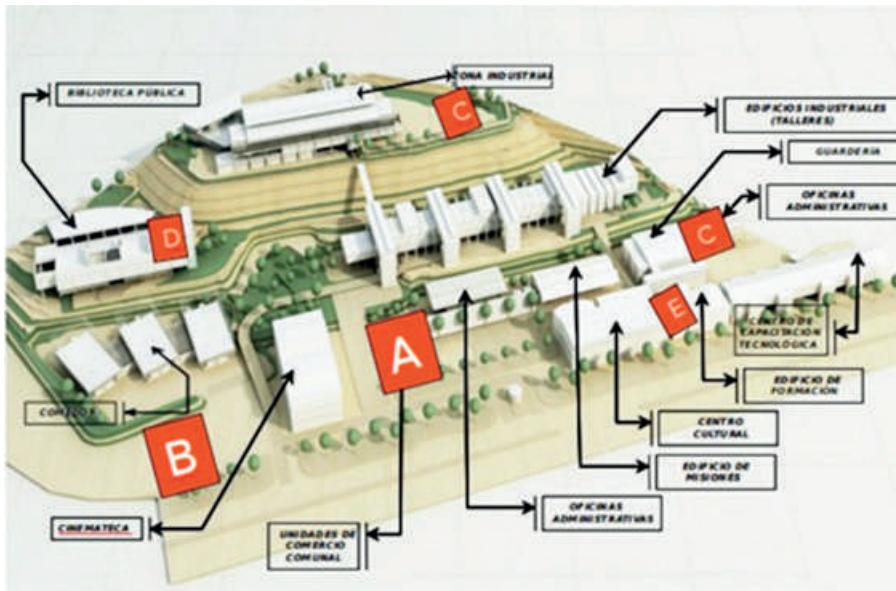


A partir de la experiencia iniciada con PDVSA se consolida el proyecto del Núcleo Desarrollo Endógeno en Catia la Mar. Es el año 2009 y se amplían los objetivos del proyecto. En su primera fase se logró la sensibilización sobre el mismo, sus implicaciones y los procesos participativos en las comunidades adyacentes a los terrenos donde se desarrollaría el núcleo.

Correspondió definir un nuevo objetivo y ampliar el alcance del proyecto. Con este objetivo de “fortalecer el modelo de desarrollo endógeno y la organización comunitaria en lo social, económico, cultural y político para garantizar la consolidación

de una base social orgánica capacitada para impulsar, ejecutar y controlar los proyectos socioproyectivos emprendidos en el Núcleo de Desarrollo Endógeno Urimare Waapotoorü Caribe”, fue necesario diseñar un plan estratégico, delineando un conjunto de acciones programáticas y construir colectivamente el modelo de desarrollo endógeno.

Durante la primera etapa se efectuaron reuniones y asambleas comunitarias con los nacientes consejos comunales, que permitieron la definición de las áreas priorizadas por la comunidad y que dieron pie al diseño del proyecto arquitectónico



y posterior edificación de las instalaciones sociales, culturales, productivas, educativas, entre otras que conformaron la sede del núcleo.

Durante tres años se impulsó este proyecto en el cual se logró organizar y generar procesos sociocomunitarios que me permitieron consolidar valiosos aprendizajes.

Un capítulo de alto valor sociocultural e histórico lo representó la definición del nombre del desarrollo endógeno. Tiene mérito esta experiencia. Luego de varias sesiones asamblearias con las comunidades, apareció una larga lista de nombres; desde personalidades locales hasta próceres de la patria.

Esa tarde acudimos a una reunión con el camarada Alexis Rojas, un estudioso de la toponimia de La Guaira, quien sistematizó importantes estudios arqueológicos que han servido de evidencias respecto a la vida de nuestras comunidades originarias en esta zona de Caribe. Alexis nos



presentó una propuesta interesante: “¿Por qué no le ponemos un nombre originario al NUDE [Núcleo de Desarrollo Endógeno] y así consolidamos la toponimia que se viene generando en el estado?”. Allí se inició un ciclo interesante de investigación, consulta, reuniones con otros investigadores como León Morales y el cronista del estado, Jesús Cumare, hasta llegar al acto ceremonial que puso nombre al desarrollo endógeno en Catia la Mar. “Urimare Waapotoorü Caribe” no fue un nombre seleccionado de manera improvisada o basado en un procedimiento meramente simbólico. Tuvo consigo una construcción colectiva, investigativa y metodológica. Fue un proceso que abarcó el análisis histórico del papel de la cacica Urimare en la historia originaria de La Guaira⁴. El 13 de noviembre de 2006 en el salón de usos múltiples de la Universidad Marítima, en Catia la Mar, se llevó a cabo el acto político y sociocultural que dio nombre al NUDE con la participación de distintas organizaciones comunitarias, la institución promotora del proyecto y varias autoridades de la región.

Urimare fue la primera cacica de Venezuela. En este acto le otorgamos el grado de *Waapotoorü*, una voz kariña compuesto por tres vocablos: *Waapo*, que significa ‘valiente’; el que va al frente. *Waapoto*, que quiere decir ‘el viejo, el de la experiencia’, y *Waapotoorü* significa ‘el más viejo de los viejos, el sabio, el jefe de

⁴ Reyes, Antonio. (s/f) Caciques de Venezuela, tomo 2. Colección Bohemia. Caracas. Martínez S. Rafael. (1981) Escritos Históricos. Universidad Simón Bolívar, NUL. La Guaira.

jefes'. Por ello consideramos en este acto otorgar públicamente el grado de *Waapotoorü* a Urimare.

En el 2010, con la aprobación de las leyes del Poder Popular se pone en marcha el plan de adecuación de los consejos comunales, lo que implicó la delineación de nuevos objetivos para avanzar en paralelo la organización del poder popular en torno a los ejes estratégicos de desarrollo definidos en el NUDE.

Así logramos recorrer todo el estado La Guaira de Caruao a Puerto Maya, de Galipán a Carayaca y El Junco, donde dejamos sembradas muchas esperanzas y sueños. También dejamos el "pellejo", para decirlo en buen criollo. Muchas jornadas de trabajo que superaban lo humanamente aceptable. No había día ni hora, solamente importaba la gente, la comunidad, el pueblo. Cuando no alcanzaba el día, nos quedábamos en el camino o salíamos más temprano para hacer más; nunca era suficiente el tiempo.

Logros importantes que no puedo dejar de compartirles: ayudamos en la conformación de consejos comunales en las 11 parroquias del estado. Para hacernos de una idea, 162 en total de los casi 226 que se registraron a la fecha (2011).

Asambleas, elecciones, actividades culturales, jornadas sociales, recorridos, ciclos de formación fueron algunas de las acciones donde se centraron los esfuerzos durante esta etapa de mi vida. A estos se les sumaban jornadas de trabajo de planificación, organización, distribución de tareas, además de la elaboración de reportes, informes y rendición de cuentas.

Es el año 2011. Culmina mi participación en el NUDE Urimare e inicio un nuevo proyecto, ahora con CANTV, donde nos correspondió formar y organizar cooperativas con un conjunto de trabajadores y trabajadoras en condiciones de tercerización. A través de esta experiencia no solo logramos organizar las empresas cooperativas, sino que además impulsamos dos proyectos importantes: La Empresa de Propiedad Social Indirecta y la Escuela de los Saberes para el Trabajo Productivo. Ambos quedaron en nivel de aprobación por parte del ente responsable.

Ese mismo año ejecuto una consultoría especializada para el proyecto de municipalización de las fiscalías y asumo la facilitación de dos equipos de sistematización del convenio CEPAP-IDENNA, junto a Sylmy Agraz, una valiosa compañera quien en una lamentable circunstancia ascendió a otro plano. Estos participantes optarían a la licenciatura en Educación con perfil en las áreas de interés de esta institución. Me correspondió avanzar en la elaboración del documento curricular del ensayo, planeación de procesos de formación, organización de ciclos formativos y facilitación de procesos socioculturales. Fue una experiencia sustancialmente importante que me permitió fortalecer mi praxis educativa y docente. En 2013 me correspondió asumir la coordinación del ensayo con cinco equipos de sistematización y compartir con una nueva compañera, de nombre Dana López, esta responsabilidad. Me separe del ensayo en 2015, debido a que asumo otro proyecto, el cual me impidió cumplir con esta misión.

Imposible sería hablar del año 2012 y no recordar la lamentable y trágica noticia de la partida física del comandante Chávez. No podemos olvidar aquel 30 de junio de 2011, cuando el comandante Chávez confirmó, en un discurso televisado desde La Habana, que se estaba recuperando de una operación para extirpar un tumor con células cancerosas. A partir de ese instante, quienes acompañamos al presidente Chávez en esta Revolución, compartimos el dolor y su travesía hasta aquel 8 de diciembre de 2012, cuando en una locución trasmitida en cadena nacional nuestro comandante Chávez hablaría por última vez ante su pueblo.

... me veo obligado por las circunstancias... dirigirme a ustedes, pueblo venezolano, nación venezolana, amigas y amigos todos, compatriotas todos y todas y más allá a los amigos y amigas de otras latitudes... es absolutamente imprescindible someterme a una nueva intervención quirúrgica...

Dijo nuestro comandante, en su exhorto, que en caso de que no superara el cáncer que padecía, Nicolás Maduro, en su calidad de vicepresidente, debería ocupar el cargo de presidente de la República hasta la convocatoria de unas hipotéticas nuevas elecciones.

Al rumor de clarines guerrero, / ocurre el blindado, ocurre veloz,
/ con celosos dragones de acero / que guardan la Patria, que
el cielo nos dio. / Patria, patria, patria querida, / tuyo es mi cielo,
tuyo es mi sol, / patria, tuya es mi vida, / tuya es mi alma, tuyo
es mi amor.

Tuya Patria, la Patria. ¡hoy tenemos Patria! Y pase lo que pase,
en cualquier circunstancia, seguiremos teniendo Patria, Patria

perpetua, dijo Borges, Patria para siempre, Patria para nuestros hijos, Patria para nuestras hijas, Patria, Patria, la Patria. Patriotas de Venezuela, hombres y mujeres: Rodilla en tierra, unidad, unidad, unidad de los patriotas.

Aquel 5 de marzo de 2013, a las 4:25 de la tarde, el entonces vicepresidente de la República, Nicolás Maduro, anunció el fallecimiento del presidente Chávez. Por más de quince días acompañamos los actos fúnebres del comandante y en una gran marcha y caravana llevamos al líder de la Revolución a su última morada en el Cuartel de la Montaña.

A mediados de 2012 me incorporo en un equipo de trabajo para llevar a cabo la Consulta Nacional del Sistema Eléctrico, sector laboral, como parte del equipo de una reconocida consultora. Aquí comparto la experiencia con personas distintas al colectivo con el cual venía trabajando anteriormente. Este proceso constituyó un salto cualitativo en mi ejercicio profesional, ya que el nivel con el cual debía desarrollarse la consulta era significativo, convirtiéndose para mí en un reto importante.

Esta fue una experiencia muy concentrada, ya que nos correspondió presentar resultados en corto tiempo, debido a que dicha consulta tenía otros capítulos avanzados, y faltaba el del sector trabajadores, que no se había iniciado. Con pericia metodológica, logramos organizar los procesos, los equipos de trabajo, sistematizar la experiencia y consolidar un informe con calidad técnica y política entregado a tiempo, tal como fue solicitado.

Inicia la campaña electoral del año 2012. El comandante Chávez regresa de Cuba luego de atenderse el cáncer que le aqueja desde el año anterior. Nos sumamos a esta campaña sometida a grandes niveles de tensión producto del estado de salud del comandante Chávez y el objetivo de alcanzar la victoria. Los grupos políticos de oposición generaron la matriz de fraude como medio de agitación política por parte de sus seguidores. Los resultados dieron ganador al comandante Chávez con más de 8 millones de votos (55 %), 11 puntos porcentuales sobre su contendor.

Fue una vivencia espiritual que nos marcó como pueblo, pero que en lo personal me confrontó respecto a la valoración de la vida. Ya en otros episodios de mi existencia me había correspondido reflexionar al respecto y tomar decisiones. Pero fue el comandante Chávez, con su partida física, quien me enseñó a entender cómo abordar el trabajo, el compromiso, la inmolación con la que he venido asumiendo mis responsabilidades.

Es el año 2014. Era un domingo resplandeciente. Me encontraba de visita en casa de la familia de Narky, mi pareja. En ese momento me enteré de que un amigo y gran allegado a la familia, fue nombrado presidente del Inces. Como era costumbre, hicimos lo propio: una evaluación del caso.

Cerca de las tres de la tarde me escribe este amigo, sí Wuikelman Ángel, preguntando por mi paradero. Minutos más tarde sosteníamos, café en mano, una informal conversación

respecto al recién nombramiento y la interrogante que se dejó colar: ¿Qué vamos hacer?

Desde este encuentro han transcurrido seis años y seis meses al momento de estar escribiendo estas líneas. Una vivencia nada despreciable convertida en un proyecto común, colectivo y de cambios permanentes. Año a año se desarrollaron acciones de marcada trascendencia que fueron sometidas a rigurosas valoraciones políticas. La adaptación fue una etapa rápida. Desde el mismo instante de la llegada no dio tiempo a pensar, lo que significó el desarrollo de acciones sobre la marcha y sobre la marcha los cambios y adaptaciones. De aquí surgió la frase “cambiando el caucho con el carro andando”.

En diciembre de 2014 ya se contaba con una vista panorámica del asunto. En esta etapa me correspondió investigar el estatus de la formación a nivel nacional y establecer una propuesta para el inicio de las actividades formativas en el 2015.

Entre el 12 y el 17 de enero de ese año sostuvimos un encuentro con todos los gerentes y demás responsables para elaborar las bases del Plan Estratégico del instituto. En esta reunión se delinearon las acciones políticas y un plan de hitos emergentes a corto y mediano plazo, el cual se puso en práctica inmediatamente.

El 30 de abril entregué el proyecto curricular para el Inces, el cual debía avanzar hacia una fase de diálogo con los formadores y demás instancias con competencia en materia formativa

de la sede nacional y las regiones para su implementación. Me incorporan al equipo, ahora como gerente de Tecnología Educativa, con el propósito de llevar a cabo la ejecución del proyecto curricular presentado. Del mismo modo, me correspondió coordinar la activación de las formaciones en todo el país, y evaluar la capacidad tecnológica y de automatización, elaborar los lineamientos y orientaciones para el inicio de las formaciones, activar la programación formativa en todos los centros de formación y continuar sistematizando el currículo en construcción; labor que desarrollé junto a Naty Vásquez y Richard Arraiz, quien fungía como gerente general de Formación para entonces.

Así mismo avanzamos en la consolidación de los aspectos doctrinarios de la metodología, haciendo equipo junto a Mayi Cumare y Carlos Lanz.

Mediante estos procesos fue posible sistematizar la metodología para la construcción de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), es decir, cómo se construye el currículo del Inces a partir de la metodología de proyecto. Al cierre de 2015 surge una herramienta que denominamos *Matriz Programática*, la cual permitió ver de manera amplia la acción del Inces en cuanto a sus programas, ámbitos, sujetos de formación vinculados a los 15 motores.

Con esta nueva herramienta nos correspondió pensar en un nuevo proyecto. En esta etapa se planteó la automatización

del PFAP, para lo cual fue necesario analizar a fondo sus procesos, las relaciones y vínculos entre estos, las implicaciones con otras instancias y las valoraciones específicas de los procesos formativos del Inces.

En 2016 logramos comprender las dimensiones del proyecto, el alcance del instituto y su impacto en el mundo del trabajo. Me designan como gerente general de Formación y ante los nuevos análisis, nos abocamos a una visión estratégica para la superación de las contradicciones teóricas que fueron surgiendo al calor de los debates. Ese año se logró superar la meta histórica de atención sobre los 541 000 participantes formados, meta nunca antes alcanzada por el instituto. Del mismo modo, se logró la entrega del proyecto de automatización del Sistema Bolivariano de Formación y Autoformación Colectiva Integral Continua y Permanente (bautizado por el equipo como *El Libro Rojo*).

Cada año representaba un nuevo reto. En 2017 se incorporan nuevos miembros al equipo. Para este momento ajustamos las metas de participantes a ser atendidos. Alcanzamos el 96 % de las mismas, lo que representó una motivación para imponer en 2018 la meta de un millón de personas a ser atendidas. Ambos años fueron altamente motivadores. Se avanzó en la automatización de los procesos y en la creación de plataformas estructurales para la gestión; proceso que aún representa un sueño no alcanzado.

Dos acontecimientos impactaron el desarrollo de los planes anuales. En 2017 se desató una ola de violencia por parte de grupos políticos de extrema derecha, conocida como “La Guarimba” y en 2018 fue atacado el sistema eléctrico nacional, situación que nos llevó a disminuir casi a cero nuestras actividades de formación como consecuencia de la inoperabilidad por las múltiples fallas de energía. En ambos casos salimos airoso y aunque no logramos formar al millón de personas nos acercamos al 91 % de lo pautado. Como valor agregado a esta etapa, se elaboró un proyecto para la creación de la Gerencia Dialógica de Formación Virtual del Inces, en vista del impacto que tuvo el sabotaje eléctrico en el país.

Podríamos afirmar que ya nos preparábamos para las formaciones a distancia y para comprender parte de las condiciones que nos afectan en el presente.

Cada año nos imponía nuevos proyectos. Insistimos en la superación del millón de personas a ser atendidas. En 2019, pese a la sistemática acción terrorista contra el sistema eléctrico por parte del imperialismo, con el fin de derrocar al Gobierno Bolivariano, superamos la meta: alcanzamos el 110 %, dejando registrada la segunda marca más importante en la historia del instituto.

El equipo decide asignarme una nueva tarea, esta vez en la Dirección Estratégica de Autoformación, instancia que articula las tres gerencias medulares del Inces. De igual manera, nos

correspondió afinar estrategias para cumplir los objetivos de este y los años posteriores. Ya contábamos con una mayor experiencia institucional, el reconocimiento de las regiones, así como la superación de importantes dificultades de gestión como resultado del impacto de la guerra económica y los ataques a la nación.

Ese año, Wuikelman Ángel fue designado como secretario de la Comisión de Formación de la Juventud del Partido Socialista Unido de Venezuela, y junto a ese nombramiento la conformación de una instancia de coordinación general de la cual formó parte. Aquí logramos estructurar varios procesos entre los que destaca la creación de la Escuela de Formación Política Antonio José de Sucre. Esta escuela se fundó el 20 de febrero de 2020 en un acto con el presidente de la República, cuya acción debió inmediatamente ajustarse a la modalidad virtual como consecuencia de la declaratoria de cuarentena tres semanas después de su inauguración.

Durante un año desempeñé la función de coordinador de Formación de la Escuela. Allí pude desarrollar aprendizajes valiosos que me permitieron recrear la mirada pedagógica y andragógica en procesos difusos vinculados a dinámicas direccionaladas; condición que podríamos decir tiene cierto grado de ambigüedad. Como la escuela se organizó originalmente a finales de 2019, toda su concepción se hizo bajo régimen formativo presencial. En razón de poder responder al distanciamiento por la cuarentena radical decretada en marzo

2020, hubo que reordenar los procesos implementando una modalidad mediada por las TIC. Surge aquí la experiencia en la creación del aula virtual y los procesos dialógicos, sincrónicos⁵ y asincrónicos⁶.

Cerramos este año intentando mirar en el Inces lo diferente. ¿Qué correspondería para 2020? ¿Cuál debía ser el plan nuevo? ¿Qué podríamos hacer diferente? Interrogantes casi que proféticas.

Quiero introducir un paréntesis antes de abordar el año 2020 para compartir con ustedes que producir fue, desde aquel 12 de enero de 2015, lo nuevo. Es decir, siempre fue lo nuevo. Esto es fundamental decirlo para que quede evidencia de ello. Así que responder a las interrogantes antes expuestas es muy fácil. Hagamos un ejercicio pedagógico:

1. ¿Qué correspondería para 2020? Respuesta: Producir.
2. ¿Cuál debía ser el plan nuevo? Respuesta: Producir.
3. ¿Qué podríamos hacer diferente? Respuesta: Producir

A esta mirada cuasiprofética debo agregar el impacto que tuvo en nuestras vidas la pandemia por covid-19. El año 2020 trajo consigo una trágica noticia. Unos meses antes (en 2019) se había detectado en China el epicentro de un brote epidemiológico. Un nuevo coronavirus se hizo notar y en

⁵ Interactuando en espacios y momentos distintos, se pudo tener contacto visual o físico entre los participantes y facilitadores-tutores.

⁶ Donde se puede interactuar en espacios y momentos distintos, sin necesidad de tener contacto visual o físico entre los participantes y facilitadores-tutores.

menosde cuatro meses ya era una pandemia regada en todo el mundo. El 11 de marzo del 2020 todo cambió; los planes cambiaron, la vida toda cambió. Ese fue el día en que la Organización Mundial de la Salud (OMS) oficializó y declaró la pandemia por covid-19. En Venezuela apareció el primer caso días después y desde el 16 de marzo (ya un año cumplido) iniciamos la cuarentena resguardando nuestras vidas.

Ante estas nuevas condiciones, se reordenaron los planes, las estrategias y las acciones. Una nueva forma de hacer las cosas se impuso. Un cambio radicalmente vertiginoso se apoderó de todas las dinámicas: el mundo todo estaba conmocionado. La economía y la política pasaron a ser ciencias de segundo plano. Resguardarse, hacer cuarentena y aplicar medidas estrictas de bioseguridad fueron los anuncios publicitarios de mayor impacto. Hoy son la política que desde Venezuela compartimos con el mundo para ayudar a minimizar los casos y salvar vidas.

Conscientes de esta realidad, desde el Inces se planteó el proyecto de reestructuración y adaptación a las nuevas condiciones. Desconociendo el comportamiento de la pandemia, nos dispusimos a *inventar para no errar*. De manera obligatoria estudiamos aceleradamente la virtualización de los procesos; es decir, para aprender a mantenernos cerca desde la distancia. Así fuimos conociendo una diversidad de aplicaciones (*apps*) y software que nos permitieron interactuar de manera dialógica. En las primeras de cambio fue traumática esta manera radical en el modo de vivir. Hasta dejé de fumar. Progresivamente se

fue manifestando una extraña forma de adaptación, sobre todo en la forma de trabajar desde casa. Llegó junio y se acercaba el aniversario 61 de Inces. Ya sobre la marcha estábamos experimentando varias ideas en simultáneo para lograr el plan de reestructuración y virtualización del Inces, aprendizaje aún en desarrollo.

Se efectúa la celebración del aniversario del instituto de manera virtual y, con ella, el fortalecimiento de nuevas relaciones tanto en el plano nacional como internacional, ya que pudimos establecer importantes relaciones con organismos multilaterales e instituciones homólogas fuera de nuestras fronteras. En esta celebración me correspondió organizar varias agendas. Al final cerramos con un planteamiento estructurante: promover la creación del Sistema de Educación Técnica y Formación Profesional, en el cual debían participar los ministerios con objetivos formativos.

No se crean que estos procesos han sido una luna de miel. Importantes contradicciones han surgido en los diferentes momentos aquí relatados. Pero, así como han surgido del mismo, se les ha aplicado el rigor correspondiente. Sí, seis años y seis meses han transcurrido desde aquel día de septiembre de 2014. Son 25 los cuadernos que recogen esta experiencia, en una suerte de bitácora donde están plasmadas las notas, informaciones, reuniones, reflexiones, acuerdos, ideas y propuestas como testimonio de esta experiencia.

El 11 de septiembre me encontraba revisando algunas orientaciones y documentos que debía presentar ante el equipo de trabajo. Del mismo modo, atendiendo telefónicamente unos planteamientos que me estaba haciendo Wuikelman en relación con los proyectos comunes.

Recibo una inesperada llamada. Del otro lado del celular, una reconocida voz me pide el currículo, el cual debía entregar a la brevedad. No me indicaron para qué lo requerían. Informé inmediatamente a Wuikelman y procedí a la remisión del referido documento. El día 12 recibo otra llamada de la misma persona, que me felicita por mi nuevo nombramiento como viceministro de Formación de Comunas y los Movimientos Sociales. Aún mantengo el aire de sorpresa por la inesperada noticia.

El lunes 14 de septiembre me incorporo al Ministerio. Me correspondió recibir una gestión que no merece la pena compartir por pena ajena. Puse en práctica lo aprendido durante la gestión en el Inces y establecí las prioridades elaborando un plan para los cien primeros días de gestión. Así lo cumplí y así lo rendí. Importantes responsabilidades he ejercido en este cargo. Algunas de ellas no correspondientes a las atribuciones del mismo.

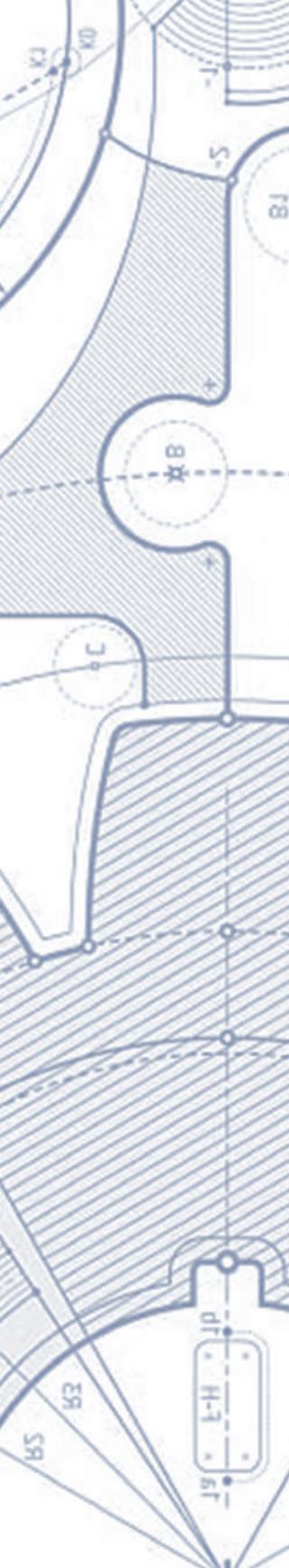
Seis meses han transcurrido desde que asumí las nuevas funciones. Dos importantes reflexiones deseo destacar. La primera fue la manera como asumí esta misión. Me vi sumergido en un proceso que me absorbió y me distrajo de las otras responsabilidades políticas, de mis relaciones

personales, familiares, afectivas. Hasta febrero de 2021 mantuve este agotador ritmo, cumpliendo con todas las actividades, tareas y responsabilidades que me asignaban, tal como se me había instruido. Pero, como en todo proceso, hubo cambios significativos que me llevaron a donde estoy en el presente.

Aún en funciones del Viceministerio, continúo desarrollando el plan previsto para 2021 con el aditivo de la segunda reflexión. Retomo nuevamente el cauce de mis labores políticas (lo que había abandonado), esta vez con un aprendizaje, del cual dispongo para la vida: equilibrio de las fuerzas, balance de la energía.

La síntesis

Estos importantes momentos y etapas de mi vida, que solo recogen las vivencias que deseo compartirles, me mantienen, en este ahora, atento a los cambios que se manifiestan, en algunos casos de manera inesperada; en otros, provocados por mi imprudencia. Las implicaciones de escribir sobre la vida propia, en esta singular circunstancia, puede significar el cumplimiento de un recaudo (que, dicho sea de paso, la requiero para cumplir con el recaudo). Pero, por otra parte, debo compartir con ustedes que hace varios años, nueve para ser precisos, no me dedicaba a revisar este escondite de recuerdos, esta memoria compartida, esta zigzagueante e intermitente experimentalidad que ha significado mi vida en los 31 años que han transcurrido desde que incursioné en la aventura autobiográfica.



EL SUJETO ENTREAPRENDIENTE PARA LA FORMACIÓN Y LA AUTOFORMACIÓN COLECTIVA DEL SIGLO XXI

*Un paradigma emergente
del aprender en colectivo
y desde la intersubjetividad
de la educación popular*

RICHARD A. DELGADO G.

2022

TABLA DE CONTENIDO

I. Acercándonos al contexto	95
De los cuentos y recuerdos hacia una mirada reflexiva	95
Descripción de la problematización. Lo afirmativo, lo crítico, lo propositivo	104
El punto de partida: Qué busco, cuáles fueron los hallazgos	117
De esta manera nos acercamos al contexto: construyendo desde la acción colectiva.	118
Constructo de la ruta metodológica. Por qué investigación cualitativa	122
La sistematización de experiencias como gran ayuda	128
II. Construyendo desde el contexto de acción	135
Fundamentos y bases constructivas del sujeto "entreprediente".	135
Identificación del contexto y construcción de la experiencia	139
Del sujeto pasivo al sujeto participativo y protagónico	139
Los hallazgos	150
Educación y trabajo: principio rector de la educación bolivariana	150

El Estado docente. Algunas reflexiones sobre la responsabilidad social de la política educativa	155
La educación técnica y la formación profesional: dos procesos ausentes y desconectados	161
Formación y autoformación colectiva.	
Un enfoque intersubjetivo desde el PFAP	166
El sujeto entreaprendiente: un paradigma emergente	199
De la educación para el trabajo a la formación y autoformación colectiva.	
Una Mirada compartida para las categorías de análisis	204
Sobre el aprendizaje colectivo y la intersubjetividad en el contexto de la educación técnica y la formación profesional	204
Educación popular y praxis de la liberación.	
Un análisis compartido desde la pedagogía crítica.	209
III. El punto de llegada. Miradas y perspectivas:	
Educación, saber y trabajo en el siglo xxi	219
La pedagogía crítica para la transformación del modelo educativo	219
Sistema Educativo Nacional: desde una mirada sociocrítica en la nueva época de transición al socialismo	222
Reconceptualizando y redefiniendo cosas: el sujeto entreaprendiente	224
A manera de conclusión	231
Fábula de tres hermanos	230
Referencias bibliográficas, documentales y digitales	233

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Los motores de la economía productiva	113
Imagen 2. Matriz programática	115
Imagen 3. Líneas de acción Inces	120
Imagen 4. Despliegue del potencial Inces	121
Imagen 5. Proceso de sistematización	131
Imagen 6. Proceso andragógico	138
Imagen 7. Sujeto andragógico	143
Imagen 8. Presentación de metodología del PFAP	149
Imagen 9. Dialéctica de las categorías de análisis	207
Imagen 10. Dialéctica del proceso participante del sujeto entreaprendiente	208
Imagen 11. La educación bancaria según Caldeiro (2005)	211
Imagen 12. Proceso de la educación popular	212
Imagen 13. Primer punto de llegada	222
Imagen 14. Segundo punto de llegada	224
Imagen 15. Tercer punto de llegada	227

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N.º 1. Comparativo de los enfoques desarrollados en Inces	173
Tabla N.º 2. Devenir histórico del currículo Inces	175

Tabla N.º 3. Descriptor resumen de los eventos realizados en el marco de la transformación curricular y la construcción de las normas técnicas del Inces	176
Tabla N.º 4. Resumen ejecutivo de los eventos realizados, en el marco de la transformación curricular y la construcción de las normas técnicas del Inces	177
Tabla N.º 5. Resumen ejecutivo de dependencias (internas y externas). Participantes en los eventos	177
Tabla N.º 6. Perfiles productivos creados a través de la metodología del PFAP 61	178
Tabla N.º 7. Identificación de demandas de perfiles productivos requeridos por entidades y centros de trabajo (públicas y privadas)	192

DEDICATORIA

A ti, **Rafa**, por tu compañía de siempre, en esta idea.

A **mi madre** y a **mi padre**, quienes me dieron la vida.

A ti, **Narky**, mi musa e inspiración.

A **mis hijos**, que me enseñan;
de ellos aprendo a diario.

A **todos y todas**, quienes han compartido
un verbo, un verso, un canto en esta misión.

A **ustedes, los de mi memoria**,
quienes me ayudan con sus bondades.

A ustedes, compañeros y camaradas del amor,
por compartir los sueños.

Al ser del amor más grande, una entreaprendiente:
Ana Isabela.

AGRADECIMIENTOS

*Me corresponde extender un sentido agradecimiento
a quienes hicieron posible estas reflexiones,
las cuales comparto con especial afecto a ustedes,
con el ánimo de invitarlos a seguir soñando.*

*Agradezco a mis primeros participantes de bachillerato,
los dos José Gregorio, a Yenny y a Mina, donde se encuentren,
que me motivaron a emprender esta búsqueda,
y de quienes aún sigo aprendiendo.*

*Agradezco a mis camaradas de siempre, Rafa y Aníbal
Carrasquel,
a Jesús Rivero, a Nora Castañeda y a Carlos Lanz, vivos por
siempre.
Sus reflexiones continúan siendo camino seguro.*

*Agradezco a mi poder superior, el que rige mi espiritualidad,
mi guía en las cosas más complejas de la vida
y gran orientador de las ideas que comparto.*

*Agradezco a los equipos de trabajo del Inces
y de las experiencias donde se llevó a cabo la praxis
socioeducativa,
con quienes pude construir los aportes de este informe,
donde se desarrollaron las vivencias y desenlaces
fundamentales
que sientan las bases para la reflexión en torno al sujeto
entreaprendiente.*

*Agradezco a la Universidad Nacional Experimental Simón
Rodríguez
por permitirme participar en el Programa de Estudios Abiertos
y a la Comunidad de Aprendizaje Inces Cepap,
donde se llevó a cabo el proceso de formación y autoformación
colectiva
para alcanzar esta valiosa meta; y donde logré sistematizar
el planteamiento central que aquí les comarto.*

*Agradezco a las autoridades académicas
de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez,
así como de la revista Ara Macao
y a quienes comparten el entreaprendizaje
como paradigma emergente, por su reconocimiento,
por su crítica y sus aportes, por continuar consolidando
las bases y fundamentos aquí socializados.*

*Agradezco al profesor Alí Rojas, mi tutor, y conspirador,
con quien continúo andando por estas trochas*

de Robinson y Freire.

*También a mi hermana amada, Alejandrina Reyes,
en justicia a sus ojos que creen y su palabra agitadora.
Y a ti, Alí León, por los años de debate, crítica
y reflexiones compartidas en esta vida.*

I. ACERCÁNDONOS AL CONTEXTO

De los cuentos y recuerdos hacia una mirada reflexiva

La reflexión que deseo compartirles en el presente informe de investigación es el resultado del análisis realizado durante mi participación en el Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, referido a un conjunto de experiencias que conforman mi praxis como educador popular, felizmente ejercida durante los últimos treinta años de mi vida. Estas experiencias se refieren a la práctica de la docencia, la investigación educativa, la formulación y gestión de proyectos, el desarrollo del currículo, el desempeño de roles gerenciales independientes, así como en la ejecución de políticas públicas en materia educativa. La investigación se encuentra delimitada en un contexto concreto, en un proceso vivido a mí paso por un prestigioso instituto educativo venezolano entre los años 2014 y 2020; y no podría tener una congruencia reflexiva si negamos su origen. Es el resultado de un ejercicio colectivo y, al mismo tiempo, una recreación de orden introspectiva e interpersonal en torno al tema central.

Todo se inició un domingo de septiembre del año 2014 con una sorpresiva noticia y la inesperada visita de un amigo, a quien recientemente lo habían designado responsable del prestigioso instituto que les mencioné: el Inces¹. Y aunque los hallazgos aprehendidos durante la elaboración de la autobiografía me indican que los elementos reflexivos de dicha experiencia fueron sembrados y abonados en diversos escenarios socioeducativos durante la década de los noventa, lo cierto es que fue a partir de este momento cuando pude cosechar los frutos en relación con los procesos de educación para el trabajo, así como los aportes que me permitieron participar en la creación del proyecto de transformación curricular del instituto, el cual tuvo su punto de concreción en el Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)². Dicho proyecto es desarrollado desde

1 Fundado en agosto de 1959 por el maestro Luís Beltrán Prieto Figueroa, el Inces es el ente mediante el cual el Estado democrático y social de derecho y de justicia forma integralmente a los trabajadores y a las trabajadoras para su incorporación consciente al proceso social de trabajo, en función de la construcción de relaciones de trabajo justas e igualitarias, la producción de bienes y la prestación de servicios que satisfagan las necesidades del pueblo, la consolidación de la independencia y el fortalecimiento de la soberanía económica del país. En: <https://inces.gob.ve/index.php/historia/>

2 Es el conjunto de estrategias, métodos, procesos, procedimientos, actividades, herramientas, instrumentos, entre otros, por medio del cual se construye, organiza y orienta la planificación, investigación, evaluación, acreditación, sistematización y ejecución de las propuestas de formación y autoformación productivas, configuradas en unidades curriculares, perfil productivo de entrada y de egreso; las modalidades formativas y la malla o estructura curricular autoconstruida, para la resolución de problemas o la transformación de un contexto real, identificados en las entidades, los centros de trabajo y las comunidades, vinculado al desarrollo endógeno, encadenamiento productivo y sustentable de los ciudadanos y ciudadanas, a través de procesos formativos en función de optimizar la producción de bienes y servicios, su incorporación en actividades productivas en las entidades y centros de trabajo que fortalezcan el modelo de desarrollo socioproductivo bolivariano en correspondencia con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación.

la concepción del formar produciendo / producir formando en el contexto del trabajo liberador; proceso que me permitió el encuentro con el sujeto protagónico de dicha praxis, convirtiéndose en el interés central a ser socializados en este informe de investigación.

Me inicié en el ejercicio de la docencia en 1991, experiencia que determinó mi rol como educador popular y que significó un encuentro con procesos extraordinarios en donde me correspondió cumplir diferentes roles. Pero la razón primera de la reflexión que deseo compartirles en este informe de investigación tiene que ver con un encuentro —mejor dicho, choque— paradigmático al momento de iniciarme como educador.

Quiero iniciar compartiendo que venía de una formación poco consolidada, como resultado de una trágica vivencia pedagógica sobre la *fábula de la liebre y la tortuga* durante mis estudios de primaria: “*La liebre se montó sobre la tortuga y ambas llegaron juntas*”. ¡*Me rasparon! Para esa maestra, era imposible que el cuento culminara así; que llegaran juntas y menos en esa condición*. Esta fue la primera frustración que marcó y determinó en mi vida estudiantil el llamado *rendimiento académico*. Más nunca pude obtener una calificación meritoria de reconocimiento. De hecho, mi boletín de educación primaria refleja 64 ceros en rojo y la educación básica no significó un gran acontecimiento. A partir de este momento, me sentí desmotivado, no me preocupé por hacer nada. Me dediqué a pasar las materias con la calificación mínima aprobatoria. Me hice experto en

“chuletas” —perdón, quise decir fichas de estudio—, copiado de examen, entre otras técnicas alternativas de estudio³.

Además, para la fecha, 1991, apenas recién había culminado el bachillerato. El resultado de esta vivencia transformó mi vida por completo, ya que de allí en adelante me hice protagonista de un proceso que fui comprendiendo: había estado sesgado por el paradigma hegemónico del saber unilineal. En ese momento me tocó “aprender de nuevo” y tuve que hacerlo desde de los saberes y conocimientos de los participantes y las participantes, para poder facilitarles los procesos. Esto que les confieso es al mismo tiempo la reflexión crítica que da pie al fundamento del “sujeto entreaprendiente”. Digamos que pasaron muchos años para llegar a esta conclusión.

Pero el afluente experiencial donde surgen los primeros aspectos de interés por el tema objeto de este informe, se dio a mi paso por el Centro de Capacitación Industrial Don Bosco, en Mariches, estado Miranda, y fue la experiencia que me acercó al estudio de los procesos de educación y formación para el trabajo, lo cual tuvo un importante valor para mi praxis desarrollada en los tiempos siguientes. Resalto que este fue un tema controversial para la época, porque, en mi opinión, se evidenciaron las debilidades de un sistema educativo decadente e incongruente con las necesidades del país, debido a su condición reproductora del modelo económico dependiente y monoexportador.

3 Extracto de mi autobiografía.

Ante las “medidas de privatización” impuestas por las políticas neoliberales del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez, no solo se vio afectada la economía; la educación también fue impactada por estas medidas, lo que condujo a una serie de manifestaciones sociales y de carácter intelectual.

En paralelo, pasé a formar parte de un colectivo denominado Fundación Juventud Siglo XXI, donde se venía ejecutando un proyecto con un objeto similar a la experiencia en la comunidad Don Bosco. En ambos casos me correspondió llevar la coordinación y gestión para la inserción laboral, programas de pasantías y formación vocacional de quienes participaban; acciones que les permitirían su incorporación al trabajo en diversas empresas de la zona metropolitana de Caracas. Si en la primera experiencia pude identificar las incongruencias y vacíos del modelo educativo, esta otra me permitió identificar las profundas contradicciones estructurales y estratégicas del programa gubernamental en cuestión y la carencia de un currículo relativo a los procesos de capacitación técnica.

El currículo se convirtió en un tema de principal interés y de prioridad para mi desarrollo profesional. Fue por ello que logré calificar un proyecto de aprendizaje⁴ durante mi

⁴ Los proyectos de aprendizaje son planes de acción implementados en un tiempo determinado y con una intencionalidad didáctica específica, previstos en la formación mediante la metodología de proyectos definida como “una estrategia educativa, integrada, polivalente, que articula de manera dialéctica la práctica y la teoría, que se propone acciones sistemáticas de transformación social y, a su vez, deriva aprendizajes académicamente válidos y reconocibles” (Segovia, E. [mimeo] s/f).

formación en la licenciatura en Educación en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (Cepap), donde quedó sistematizada dicha experiencia. Aquí pude determinar que los proyectos educativos, exceptuando los oficiales, no contaban con una propuesta curricular. Este era el caso de los proyectos relacionados con la capacitación laboral, ya que se venían desarrollando en función de atender la coyuntura social de la “juventud desocupada” con un carácter inmediatista. Este proyecto de capacitación para el trabajo fue impulsado entre los años 95 al 98 por el Ministerio de la Familia, a través de la Fundación Juventud y Cambio; política donde se hizo una importante inversión de recursos económicos con el objeto de responder a la problemática de la desescolarización, la deserción escolar (que era de un 69,3 % para el año 1996)⁵ e inserción laboral de los jóvenes en un mercado laboral precario. Este fue el hecho social de mayor importancia para la década; sin embargo, esta política no dejó de ser una respuesta de intención estructural, así como asistencialista.

El concepto mismo de *capacitación* fue desvirtuado, quedando reducido a su mínima expresión. Se llegó a promover una capacitación generadora de oficios que no logró fomentar una cultura del trabajo que realmente constituyera un hecho sociocultural significativo. De hecho, fueron desarrollados los cursos deliberadamente, dejando en entredicho la importancia

⁵ Ramón Uzcátegui y Luis Bravo Jáuregui (2020). La escolaridad en Venezuela. Balance de 60 años, p. 40. En: (PDF) La Escolaridad en Venezuela. Balance de 60 años (1958 - 2912) (researchgate.net)

de la capacitación en el proceso educativo que se estaba viviendo. Así lo explico en el proyecto de aprendizaje antes citado.

Este primer ciclo cerró en 1997, cuando pasé a formar parte del equipo de renovación curricular del Instituto Radiofónico Fe y Alegría, espacio donde pude estudiar a fondo el tema del currículo y que concluyó con la elaboración colectiva del proyecto Centro de Educación y Capacitación Laboral (CECAL) —también presentado y aprobado en un proyecto de aprendizaje durante mis estudios de licenciatura en educación en el Cepap—, el cual logró acercar, en un proceso integrado, la educación básica para personas jóvenes y adultas con la capacitación técnica en una ocupación profesional. A esto se le conoció como *currículo transversal*.

Como ya he dicho, estas experiencias me permitieron construir las bases de un conocimiento que luego se fue desarrollando e integrando en otros proyectos educativos y que determinaron mi rol profesional central en el curso de licenciatura, alcanzando un interés mayor en la maestría en Ciencias de la Educación cursada en la UNESR entre 2013 y 2014, donde me incorporé a la línea de investigación *Teorías del aprendizaje*, y donde presenté “El entreaprendizaje como paradigma educativo emergente. Aprender en colectivo y desde la intersubjetividad”, artículo arbitrado y publicado por la revista *Ara Macao*, volumen 5, número 11, de abril de 2022, pp. 62-72.

Del mismo modo, este esfuerzo por la idea del currículo educativo y las tesis sobre el aprendizaje pude llevarlo a cabo en los múltiples proyectos en los que he participado, como la Fundación Venezuela Íntegra y Asedincoop, espacios donde participé en el impulso de la economía social, el cooperativismo y el desarrollo endógeno. También influyeron las consultorías en la Secretaría de la Alcaldía de Caracas, Gis XXI, Cantv y Corpoelec, pero sin lugar a dudas tuvo su concreción y síntesis en el Inces entre los años 2014-2020, que se convirtió en el hito temporal de principal motivación para llevar a cabo la reflexión sobre el sujeto entreaprendiente para la formación y autoformación colectiva del siglo XXI, un paradigma emergente del aprender en colectivo y desde la intersubjetividad de la educación popular, así como la definición de mi salida académica en Pedagogía Crítica.

A continuación, les comarto algunos aspectos de orden formal. La investigación se desarrolló a partir de las reflexiones que he emprendido en torno al paradigma del entreaprendizaje, línea de investigación que he desarrollado desde el 2013 y que representa un compromiso de vida. La experiencia que me permitió concentrar este esfuerzo reflexivo fue la creación del proyecto de formación y autoformación productiva (PFAP), mediante el desarrollo de la metodología de proyecto, como currículo educativo del Inces, cuyo método comprende de manera estratégica la creación de la *mesa de evaluación, construcción y desarrollo curricular permanente*; espacio

donde se genera el encuentro entre los sujetos protagónicos de la praxis socioeducativa.

Está organizada en tres momentos. En el primero expongo el contexto donde se generaron los elementos reflexivos de la experiencia objeto del presente informe. En este aparte también comparto la problematización que explica y argumenta la necesidad de esta investigación; el punto de partida y los hallazgos, así como el constructo metodológico de cómo me fui acercando y sistematizando la experiencia.

En el segundo momento muestro la construcción desde el contexto de acción donde se desarrolló la experiencia. Aquí aparecen los fundamentos y las bases constructivas del sujeto entreaprendiente, la identificación del sujeto entreaprendiente, la elaboración reflexiva de la experiencia, los principales hallazgos, las categorías de análisis y el fundamento sociocrítico de la experiencia.

El tercer momento es el punto de llegada en el cual expongo las miradas y perspectivas en relación con la educación, el saber y el trabajo en el siglo XXI, la mirada crítica para la transformación del modelo educativo, los aportes para la nueva etapa de transición al socialismo y algunas perspectivas para la reconceptualización y redefinición de cosas referidas al sujeto entreaprendiente y la necesaria prosecución del debate.

En cuarto lugar, estaré compartiendo las referencias bibliográficas, digitales y documentales que conforman las

evidencias de la experiencia, así como la argumentación, la fundamentación y la sustentación de la investigación.

Descripción de la problematización. Lo afirmativo, lo crítico, lo propositivo

En los párrafos anteriores expuse algunas deficiencias y ambigüedades en torno a la praxis de los procesos de educación y formación para el trabajo, en los que he participado, en función de la realidad productiva del país. Aquí juega un papel preponderante la participación de los sujetos de la formación, cuya condición ha estado determinada mayormente por el enfoque educativo predominante de la escuela tradicional conductista. Esta reflexión, desarrollada en las sesiones de la Comunidad de Aprendizaje Inces-Cepap, durante el seminario “Enfoques Educativos”, me permitió centrar la crítica respecto a las diferentes tendencias del pensamiento educativo, dado que este brinda el carácter emblemático de la función educadora en la sociedad, porque es la educación la que determina el modelo de sociedad que se quiere.

Ahora bien. Como parte de la problematización sobre este tema, compartiré los aspectos afirmativos, críticos y propositivos de la experiencia, a partir de las múltiples responsabilidades que desempeñé como parte del equipo del Inces. Aquí participé en la construcción colectiva del *Formar produciendo / Producir formando*, como una concepción formativa de carácter productivo que busca reconocer esta cualidad en los procesos internos de la

formación, teniendo en cuenta que la misma permite activar prácticas concretas del aprendizaje implícito en ella. Este tema también lo pude abordar en el seminario “Educación Técnica y Formación Profesional”, en la Comunidad de Aprendizaje, donde estudié, elaboré un ensayo y logré direccionar algunos aspectos en relación con esta concepción y una aproximación a la problematización objeto del presente informe de investigación.

En este orden de ideas, el enfoque del *Formar produciendo / Producir formando* contempla la correspondencia entre la educación y el trabajo como los “procesos fundamentales para alcanzar los fines esenciales del Estado”. Implica la comprensión ideológica y política de los valores propios del modelo de economía comunal expuesto en la Ley Constituyente del Plan de la Patria. Es la síntesis paradigmática que nos permitirá trascender la división social del trabajo y construir la dimensión de este como proceso social.

Esta concepción formativa-productiva establece una perspectiva que se desarrolla desde la intersubjetividad de la formación y autoformación colectiva, siendo el sujeto de la formación un participante protagónico durante el proceso, quien lo desarrolla en un ambiente de estudio permanente y de convivencia sociocultural que se va sistematizando hasta consolidar las bases simbólicas del aprendizaje. Así lo explico en el artículo arbitrado (*op. cit.* pp. 65-66).

Este planteamiento movilizó a todo el equipo de trabajo del instituto hacia la adecuación de nuestras prácticas y

construcciones colectivas, para alinearnos a los mandatos constitucionales, así como a lo contemplado en la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley del Inces (2014) y las orientaciones emanadas de la Ley Constitucional del Plan de la Patria (2019 -2025) y que expondré en el desarrollo de este momento del informe.

Es necesario destacar que esta concepción del *Formar produciendo / Producir formando* busca la integración al Sistema Educativo Nacional, del Subsistema Bolivariano de Formación y Autoformación Colectiva Integral Continuo y Permanente previsto en el artículo 11 de la Ley del Inces, mediante la homologación de enfoques, metodologías y modalidades con el Subsistema de Educación Básica, Media y con el Subsistema de Educación Universitaria, construyendo estrategias comunes en cuanto a la formación, ejecución y control de gestión educativa; la certificación y acreditación de saberes académicos y/o experiencias en ejercicio, para la continuidad y prosecución de estudios; acción que no podría alcanzar asidero sin el rol participante, coordinador y aprendiente del sujeto protagónico. Aquí subyace la razón principal que motiva las reflexiones del presente informe.

Lo afirmativo

En la actual etapa de la Revolución Bolivariana se ha venido dando un proceso de toma de conciencia por parte de la clase trabajadora y de los sujetos protagónicos de las prácticas

socioeducativas comunitarias, que se traduce en el reconocimiento de la necesidad de superar los procesos enajenantes tanto en el trabajo como en la educación, tal como se plantea en nuestro marco doctrinario normativo, el cual coloca la educación y el trabajo como ejes del desarrollo integral de la persona y de la comunidad.

Uno de los aspectos claves del *Formar produciendo / Producir formando* tiene que ver con la construcción del modelo productivo socialista contemplado en el objetivo histórico n.º 2 del Plan de la Patria. En ese modelo, todo el conocimiento, la teoría, la ciencia, la tecnología y la técnica deben estar dirigidos a superar la división social del trabajo capitalista que genera la escisión entre la teoría y la práctica, la separación de lo intelectual de lo manual, la fragmentación y atomización del saber.

Del mismo modo lo encontramos en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación, donde se formula las finalidades del *proceso formativo*, entendido así:

Desarrollo sociocognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales...

Este análisis sobre la fragmentación y la atomización del saber, la separación entre las actividades manuales e

intelectuales, también está planteado en la Ley del Inces (2014), en el artículo 10, donde se señala:

Este subsistema desarrolla integralmente los aspectos cognitivos, afectivos y prácticos superando la fragmentación del saber, el conocimiento y la división entre las actividades manuales e intelectuales, develando la conciencia de clase obrera como sustento de su compromiso con la construcción de la patria socialista.

Ahora bien, esta fragmentación del saber no es un proceso separado de la producción material de la vida, como una esfera epistemológica autónoma, sino que está estrechamente vinculada a la parcelación de la tarea en el proceso del trabajo, sea este taylorista, fordista o neofordista. Históricamente, en estos procesos de trabajo se ubican las tareas de dirección como trabajo intelectual que está en manos de pocos y las tareas manuales de ejecución (actividades simples y repetitivas) ejecutadas por la mayoría de los trabajadores (Lanz, 2015).

Por eso, en el análisis de este proceso de trabajo capitalista encontramos que la parcelación de la tarea, la medición del tiempo de ejecución, la rapidez y repetición de los movimientos son rasgos de la dirección que aportó Taylor a los procesos de trabajo; durante décadas, este ha sido el paradigma dominante. Posteriormente, Ford incorporó el sistema de montaje en cadena, profundizando y trascendiendo estructuralmente al primero.

El impacto de la división social del trabajo capitalista no solo se remite a las connotaciones epistemológicas y pedagógicas

reseñadas anteriormente, sino que se localiza también en los desequilibrios estructurales y contradicciones orgánicas del capital, tal como lo reflexiona Lanz (*op. cit.*) cuando afirma la existencia de

- Contradicciones entre los valores de uso y valores de cambio.
- Separación ciudad-campo y asimetrías en la ocupación territorial.
- Anarquía en el mercado, monopolios y oligopolios.
- Desproporción sectorial: carencias en los nexos entre agricultura, industria y comercio, generándose un no encadenamiento productivo entre ramas de actividad.

Tales deformaciones se acentúan en el caso venezolano por el carácter dependiente, parasitario y rentista de nuestra economía, la cual se especializa en la monoexportación y en la llamada “terciarización”⁶, por lo cual el comercio y los servicios se han hecho preponderantes, teniendo como principal localización la

6 La terciarización de la economía es la transformación de las actividades económicas hacia unas más enfocadas al sector de servicios, o también llamadas actividades terciarias. Este fenómeno es más notable en las economías desarrolladas o países industrializados en donde la estructura económica ha cambiado hacia una basada fundamentalmente en el sector de servicios en detrimento del sector industrial. No es un fenómeno reciente, pues inició desde la última fase de la Revolución Industrial a inicios del siglo XX. Se ha intensificado en décadas recientes como consecuencia de la globalización que ha impulsado el desplazamiento de los centros industriales de los países desarrollados a los países en desarrollo. En: <https://www.actividadeseconomicas.org/2012/09/terciarizacion-de-la-economia.html>

zona norte-costera del país, donde, además, se concentra, en seis estados, un tercio de la población.

El patrón de empleo y tecnología involucradas se caracteriza por su heterogeneidad e improductividad, y por la contradicción entre la oferta de trabajo y los procesos formativos, los cuales convierten al aparato educativo en disfuncional, ya que no hay correspondencia entre las carreras-profesiones y la producción real, lo que resulta en un proceso que “gradúa desempleados”.

Lo crítico

La crítica de la división del trabajo capitalista en el proceso educativo nos permite comprender la necesidad de superar las contradicciones fundamentales en los procesos productivos y, al mismo tiempo, mirar el currículo desde la perspectiva transformadora, donde hemos asumido abiertamente el carácter político-ideológico de la formación; es decir, el currículo no es un problema técnico; el problema es el qué y el cómo aprender; cuáles contenidos escogemos, cómo los estructuramos y presentamos; qué metodología empleamos, cuál didáctica proponemos, cómo evaluar y acreditar los saberes. Todo esto descansa en una determinada concepción del mundo, de la sociedad y del desarrollo, tamizada por diversos intereses: de control y dominio o de liberación y emancipación (Lanz, 2016).

En esa dirección, la educación liberadora posee puntos de partida pedagógicos y epistemológicos que se sintetizan en premisas, como las siguientes:

- Frente a la parcelación y fragmentación del saber, impulsa la globalización o totalización del aprendizaje con un enfoque inter- o transdisciplinario, promoviendo la formación general para seguir aprendiendo. Comúnmente, este proceso se conceptúa como metaaprendizaje: *aprender a aprender*.
- Adquirir habilidades y destrezas bajo las premisas de *aprender haciendo*, ejecutando múltiples tareas especializadas, en la perspectiva politécnica.

En este sentido, la didáctica en un paradigma entreaprendiente se centra en los procesos participativos y protagónicos que tienen como eje fundamental la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización de los ambientes, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los sujetos sociales protagónicos (trabajadores, trabajadoras, participantes, aprendices, facilitadores, estudiantes, pasantes, becarios, público general, entre otros) y su vinculación con el sistema educativo y el mundo del trabajo.

En este desarrollo sociocrítico, el sujeto protagónico nos permite comprender la intersubjetividad del proceso de formación y autoformación colectiva, concebida como un proceso de construcción permanente, de manera pertinente, flexible, legítimo, eficiente, contextualizado, participativo, inter- y transdisciplinario, en el cual se asume la dimensión sistémica,

dialéctica y compleja que emerge de la indagación de contextos sociales concretos; es decir, de la identificación y detección de las necesidades, potencialidades y requerimientos socioproductivos definidos geohistóricamente para recrear perfiles productivos de los sectores comunitario, público y privado.

Lo propositivo

Partiendo del conjunto de aspectos referidos a la crítica a la división social del trabajo capitalista y las demandas formativas del nuevo modelo productivo socialista, el Inces, desde el proceso de formación y autoformación colectiva, desarrolló el currículo en acción, a través de la metodología de proyecto, donde el sujeto entreaprendiente va construyendo, desde sus procesos (vivencias, experiencias en ejercicio, prácticas), *proyectos de formación y autoformación productiva*, los cuales deben inscribirse en ese marco reflexivo que ya he venido compartiendo, concretándose en los motores de la economía productiva y en los proyectos priorizados por el Ejecutivo nacional:

Imagen 1

Los motores de la economía productiva



Esta delineación establece criterios de pertinencia en el desarrollo de los procesos formativos vinculados a las realidades productivas del país y del pueblo, teniendo como principal condición la actitud participante del sujeto protagónico. Para ello, el Inces cuenta con una infraestructura nacional, con una capacidad de equipamiento instalada y sujetos cualificados en la activación productiva de los motores priorizados por el Ejecutivo nacional. Así mismo, en el instituto logramos la activación

de líneas de investigación para la transformación curricular, entendiendo que estas logran garantizar el desarrollo del *formar produciendo / producir formando*.

En función de lo expuesto, desde el Inces pude dirigir los procesos estratégicos que me permitieron participar en la sistematización del proceso de construcción del PFAP, a partir de los diferentes roles gerenciales que desempeñé durante la experiencia; primero, como gerente de Tecnología Educativa, gerente general de Formación Profesional; y luego, como director estratégico de Formación y Autoformación, actividad direcciónada a través de una programación formativa planificada desde la vinculación de cuatro vértices interrelacionados mediante la matriz programática:

1. Los programas formativos desarrollados en el Inces.
2. Los ámbitos donde estos programas puedes desarrollarse.
3. Los Sujetos Protagónicos que participan en el proceso formativo productivo.
4. Los procesos permanentes transversalizados en la formación para la producción.

Imagen 2 Matriz programática

FORMAR PRODUCIENDO **PRODUCIR FORMANDO**

Matriz Programática

Ámbitos de Formación

	Centro de Formación Técnica (CFT)	Centros de Trabajo	Servicio	Sistemas de Manejo y Gestión Minera	Construcción	Recursos Materiales	Comunidades	Actividades Técnicas	Sujetos
PFP Programa de Formación Productiva (Másteres Productivos)									a Trabajadores
PLCA Programa Línea Clásica de Aprendizaje									b Jóvenes
PFF Programa Formación de Formadores									c Mujeres
PIM Programa Inces Militar									d Aprendices
PNA Programa Nacional de Aprendizaje (14 - 18 años)									e Privados de libertad
PFJ Programa Formativo de Juventud (14 - 30 años)									f Soldados
PEJ Programa de Emprendimiento Juvenil (14 - 30 años)									g Misioneros
PFD Programa de Formación a Distancia									h Formadores
PBT Programa Bebas Trabajo									i Pasantes
PIP Programa de Iniciación Productiva									j Emprendedores
PCE Programa Jóvenes Conocedores de Estudios									k Estudiantes
Programas de Formación									l Patriotas
Premises									m Becarios
									n Comuneros
									o Comunidades Indígenas

Procesos Investigación, Acción Participativa, Desarrollo Comunitario, Organización, Comunicación, Consultoría y Asesoramiento

Gobierno Bolivariano de Venezuela | Ministerio del Poder Popular para el Proceso Social de Trabajo | Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista

Creación propia por Ángel y Delgado (2015). Diseño Inces

En tal sentido, es importante resaltar que dicha programación, mediante la *matriz programática*, implicó una comprensión integradora de los procesos y el reconocimiento consciente y colectivo de las acciones formativas emprendidas por el instituto. Este ejercicio programático se convirtió en una herramienta estratégica, la cual ha garantizado el desarrollo de la política formativa de la institución, integrando los distintos enfoques metodológicos en función de articular, desde los diversos ámbitos de formación, los programas formativos y los sujetos protagónicos que participan en los programas.

Por su parte, toda esta estrategia programática mantiene estrecha vinculación con el proceso de desarrollo contenido en los planes regionales, municipales y comunales en correspondencia con la política de planificación del Ejecutivo nacional, con el firme propósito de hacer congruente la formación de la clase trabajadora, principal sujeto del *formar produciendo/producir formando*, que juega un papel trascendental al garantizar la pertinencia de la formación con la realidad nacional.

En relación con lo expuesto, he definido las siguientes interrogantes, como premisas reflexivas para centrar el diálogo en torno al tema de interés del presente informe:

1. ¿Cómo se dieron estos procesos a partir de la construcción curricular?
2. ¿Cómo se desarrollaron los roles en las prácticas socioeducativas?
3. ¿Cómo se identificaron los elementos presentes en la relación sujeto-objeto epistémico generada en estos procesos colectivos y que a su vez desarrolla una actitud “entreaprendiente”, a partir de los preceptos socioéticos que en dicha relación se manifiestan?

El punto de partida: Qué busco, cuáles fueron los hallazgos

A partir de las reflexiones expuestas, el contexto donde tuve la responsabilidad de liderar su desarrollo, así como su problematización y observando la complejidad y diversidad del mismo, me permite acercar a ustedes lo que busco.

¿Qué busco? ¿Qué quiero lograr?

Reflexionar desde la praxis los fundamentos y bases constructivas donde se va recreando la dinámica cooperativa y autogestionada de la formación y la autoformación colectiva, para identificar la relación sujeto-objeto epistémico generada en estos procesos colectivos y que a su vez desarrolla una actitud “entreprenadiente”, a partir de los preceptos socioéticos que en dicha relación se manifiestan.

1. Los hallazgos que compartiré con ustedes están orientados hacia:
2. Las experiencias y vivencias que han delimitado el contexto de la educación y el trabajo como principios rectores del Sistema Educativo Bolivariano.
3. Las reflexiones vivenciales y conceptuales expuestas en la problematización, en torno a la responsabilidad social del Estado docente.
4. Los aportes en relación con el entreaprendizaje como ruptura paradigmática a partir de los procesos de formación y autoformación colectiva desde el PFAP.

Un marco orientador que disponga las bases vivenciales del planteamiento argumentativo del sujeto entreaprendiente para la formación y autoformación colectiva y su valor intersubjetivo como aporte desde la educación popular, en el contexto planteado.

***De esta manera nos acercamos al contexto:
construyendo una mirada desde la acción colectiva***

“Es el mes de enero del año 2015. Durante una semana nos concentraremos en elaborar el plan estratégico del Inces para este año y poder tener una mirada de mayor alcance”. Es necesario refrescar esta cita, extraída de mi autobiografía, para visualizar cómo se fue construyendo el proyecto de gestión en donde se destaca, entre otras importantes acciones, la formación y autoformación colectiva en el proceso social del trabajo, y me correspondió asumir el rol de consultor especialista para la indagación del proyecto curricular del instituto; ejercicio que me permitió el encuentro reflexivo sobre los distintos enfoques educativos asociado a los procesos del aprendizaje participativo, el cual estaré socializando en esta investigación.

Dicho encuentro tuvo como objetivo “discutir las líneas generales del plan estratégico Inces 2015, de cara a lo previsto en la nueva Ley (aprobada en 2014) y lo previsto en el Plan de la Patria (para entonces 2013-2019).

En la agenda del primer día⁷ se desarrollaron tres puntos:

1. La valoración del elemento productivo.
2. Estrategia para abrir los centros de formación.
3. Definición de la oferta formativa para los sectores público, privado y comunal.

A través de las discusiones en plenarias y mesas de trabajo pudimos caracterizar la ruta de acción inmediata y los elementos estratégicos para el modelo de gestión, planificados como hitos temporales; aquí la esencia metodológica del plan.

En lo inmediato, las valoraciones permitieron al equipo de trabajo visibilizar los aspectos administrativos, logísticos, de infraestructura y operacionales para ejecutar las acciones formativas correspondientes. Del mismo modo, se utilizó el balance de los primeros cien días de gestión, el cual mostró los logros tempranos en materia de relaciones laborales y gremiales, creación de agenda normativa, identificación de proyectos a mediano plazo, identificación de los procesos medulares, diagnóstico estructural de las condiciones de la institución y la ruta para el inicio de la acción formativa del nuevo año. Así se logró la aproximación orgánica de las líneas de *acción del Inces*, las cuales han determinado los planes anuales en virtud de los logros estratégicos; líneas que han podido adaptarse en sus aspectos específicos, pero que mantienen la visión estratégica.

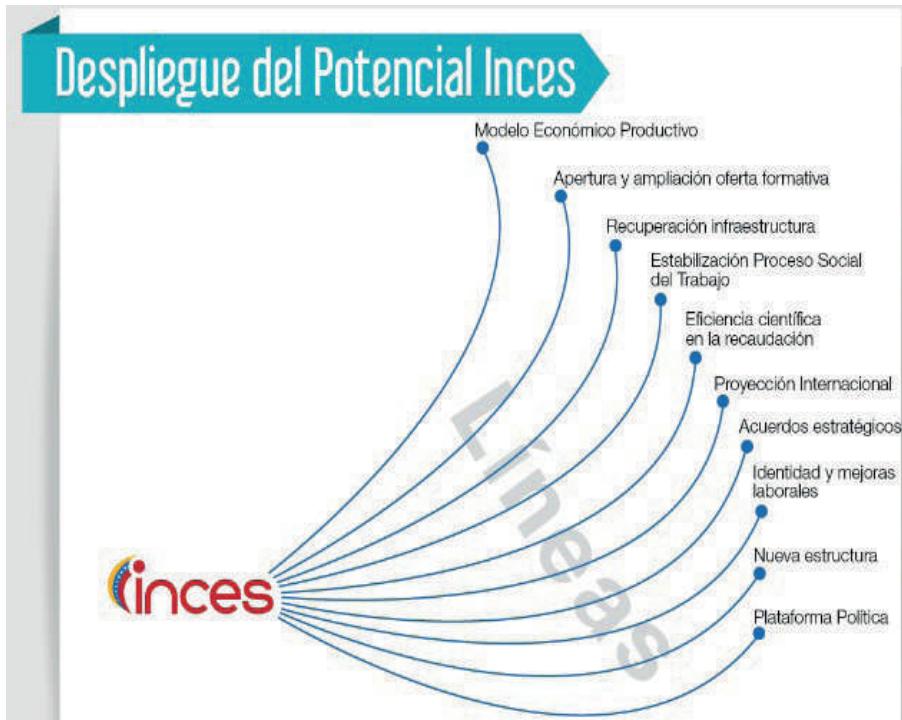
⁷ De acuerdo con los registros de mi diario de campo, signado con el código Cuaderno I-2015 (13-01-2015/14-05-2015).

En la siguiente imagen puede observarse la construcción de los hitos estratégicos.



Imagen 4

Despliegue del potencial Inces



Inces (2016)

Se podría decir, entonces, que estos elementos se constituyeron en los aspectos estructurantes del modelo de gestión creado para el desarrollo de un conjunto de políticas interrelacionadas e interdependientes, las cuales fueron delineando la acción institucional a lo largo de los seis años que enmarcan la experiencia que deseo compartir; en la que destaco el sujeto protagónico para la formación y la autoformación colectiva.

En los cuadernos subsiguientes se encuentran registradas las distintas reuniones, encuentros, jornadas, discusiones, entre otras acciones referidas al desarrollo de estas estrategias, así como a la construcción de los aspectos que permitieron precisar las reflexiones aquí compartidas.

Constructo de la ruta metodológica Por qué investigación cualitativa

En principio, es necesario introducir, previo al desarrollo de la metodología propuesta, algunas reflexiones en relación con la importancia del desarrollo de los métodos cualitativos de investigación en el campo social y educativo, en virtud de distinguir en ellos los avances y aportes más trascendentales planteados durante la década de los 80 en América Latina. Es necesario referir, para el debate, la crítica que, por varios años, cuestionó el carácter científico del conocimiento generado mediante la aplicación de estos métodos y muy enfáticamente lo que ello ha representado para la academia y el saber.

Las interpretaciones, los juicios de valor y las subestimaciones, en algunos casos motivados por una actitud de extrema científicidad, mantuvieron y aún mantienen latente la dicotomía entre objetividad y subjetividad; lo que Descartes consideraba la razón y los sentidos, como rol esencial en los procesos investigativos, otorgándole al segundo caso estatus de inferioridad o insuficiencia, ya que distaba de la exactitud gnoseológica de la ciencia pura, afirmando que solo tenían

validez científica aquellos conocimientos derivados de la razón, con independencia de la experiencia.

Este carácter “no científico” del conocimiento ha sido debatido por varios autores, quienes han establecido una importante tendencia que da valor a la experiencia como base sustantiva del conocimiento; el resultado de sus reflexiones se convirtió en una corriente de pensamiento denominada empirismo. Hobbes (1588-1679), uno de los precursores y referentes teóricos de esta corriente, Locke, Home, Bacon, Berkeley y otros autores afirmaron que la experiencia es el origen del conocimiento, pero que al mismo tiempo no su límite.

Esta corriente filosófica sostiene que se conoce a través de los sentidos; el empirismo parte de los hechos concretos para concebir el conocimiento humano. No es necesario establecerlo desde la razón, pues la experiencia es lo que ofrece la única vía para establecer nuestras representaciones de los hechos y acontecimientos. Este debate, desarrollado durante el Seminario Ciencia y Empirismo del Programa de Estudios Abiertos, me permitió acercar algunas distinciones (juicios previos) relativos a este planteamiento filosófico, destacando su valoración y uso reflexivo en relación con la cuestión metodológica.

Bien es sabido que, desde el paradigma cuantitativo, también llamado positivista, se tiende a olvidar que no solamente el problema u objeto de estudio son esenciales en el proceso de investigación, sino que del mismo modo la

comprensión que sobre el mundo del conocimiento se tenga y su vinculación con la realidad histórica y cultural del sujeto que investiga, son fundamentales para entender los diversos factores que en ella influyen. Este modo de ver, analizar e interpretar los procesos investigativos plantea la importancia del rol del sujeto investigador, en cuanto a su capacidad de comprender el carácter vinculante entre la realidad y su participación en ella, porque el conocimiento “es un proceso, inicialmente individual y secuencialmente social que [se] inicia genéricamente desde el nacimiento biológico de los humanos y concluye con su fencimiento” (Gutiérrez, 2005 p. 3).

En otro orden de ideas, los estudios efectuados por los sociólogos Bodgan y Biklen (1982) sitúan las raíces de la investigación cualitativa en el seno de la sociedad estadounidense, teniendo como principal motivación el conocimiento de la problemática en la salud, asistencia social, educación, sanidad, entre otros. En tal sentido, estos autores se propusieron identificar las causas que afectaban estas condiciones sociales, lo que hizo imperativa la indagación de dichas causas, mediante la aplicación de la encuesta social, iniciando así una serie de estudios de muestra amplia, proceso generado en los albores del siglo XX.

Por su parte, desde una perspectiva antropológica, la investigación cualitativa se encuentra definida en el trabajo realizado por los antropólogos evolucionistas de mediados del siglo xix, momento en que los investigadores no hacían trabajo

de campo, sino que se basaban en los resultados etnográficos, los cuales reflejaban, desde una visión evolucionista, los diferentes estados de desarrollo de las formas culturales humanas.

Denzin y Lincoln (1994), en cuanto a los aspectos históricos que dan origen a la investigación cualitativa, presentan cuatro momentos de interés. En primer lugar, afirman que en la actualidad se continúan desarrollando investigaciones a partir de los referentes planteados con anterioridad. En segundo lugar, establecen una caracterización respecto a la investigación cualitativa, al considerarla como un conjunto de elecciones desconcentradas; nunca antes el investigador cualitativo había tenido tantos paradigmas, métodos, instrumentos y estrategias para elegir. Tercero, “nos encontramos en un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir” y, por último, infieren que la investigación cualitativa no puede contemplarse por más tiempo desde una perspectiva positivista, neutral y objetiva. “La clase, la raza, la etnicidad, el género, configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural” (p. 11).

Tomando en cuenta estos planteamientos, la investigación cualitativa pudiera definirse como un proceso multimetódico, interpretativo y respetuoso de la relación sujeto-objeto. Esto significa que con la investigación cualitativa se estudia la realidad desde su contexto natural, tal como suceden los acontecimientos, en un intento por extraer o interpretar de los fenómenos el significado que tienen para las personas involucradas. Se nutre,

entonces, de una variedad de materiales, entrevistas, historias de vida, autobiografías, experiencias personales, entre otras. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad (op. cit., p. 2).

Para LeCompte (1995), citado por Rodríguez (1996), la investigación cualitativa es una categoría de diseño de investigación de carácter descriptivo, la cual considera la observación y esta va adoptando otras formas o modalidades como la entrevista, las narraciones, las notas de campo, así como el uso de herramientas videográficas, grabaciones, entre otros recursos. Los estudios cualitativos se ocupan del entorno de los acontecimientos tal como se manifiestan en su estado natural. La calidad significa lo “real más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificativo”.

Esta perspectiva se retroalimenta de los procesos socioeducativos alternativos que buscan dar sentido a la intersubjetividad y pertinencia a los valores que se manifiestan en dichos procesos. Sin restar mérito a los modelos investigativos convencionales, o las ciencias duras, los métodos cualitativos ven las situaciones como un todo, ya que la perspectiva es holística, y se trata del estudio de las personas, los grupos sociocomunitarios que deben verse como un “todo”.

Como aspecto resaltante afín al presente informe de investigación, durante la década de los 70, surgió la investigación acción como un aporte revolucionario de los

métodos cualitativos. Esta propuesta investigativa es entendida como un proceso metodológico que permite que el investigador conozca la realidad en su dimensión de totalidad, comprender los fenómenos que en ella se desarrollan a partir de sus contradicciones, buscar los elementos históricos existentes en dicha realidad para promover cambios sociales y generar una praxis transformadora de la conciencia y su entorno. En este sentido, la investigación acción se ha venido posicionando como una propuesta alternativa de significativo impacto en el quehacer de las ciencias sociales. Como respuesta a la investigación tradicional, desligada de la realidad y de los procesos sociales, la investigación acción surgió en un contexto renovador para las ciencias, desde una praxis que buscaba optimizar las relaciones entre investigadores e investigados.

Kart Lewin, durante los años 40, fue quien dispuso su conocimiento al servicio de procesos de democratización en el medio donde se desenvolvía, y sentó los fundamentos de lo que hoy se conoce como la investigación acción.

Esta metodología cobró un sentido más participativo y político con los aportes de Fals Borda y Brandao (Colombia y Brasil, respectivamente), así como los aportes de científicos sociales de otras latitudes, que ampliaron y enriquecieron la teoría y la práctica de la investigación acción.

Lanz (2020), en su planteamiento respecto al método Invedecor, como investigación acción, nos plantea que no estamos hablando de cualquier metodología investigativa o

educativa, sino de que cada uno de estos aspectos posee una matriz teórico-filosófica común: la crítica de la división social capitalista del trabajo. Por ello, en el terreno de la epistemología se asume un paradigma que pone en discusión la separación teoría-práctica, el dualismo sujeto-objeto, la parcelación y fragmentación del saber inherente a las disciplinas positivistas. En educación, esto conduce a colocar en entredicho la separación docente-alumno o escuela-comunidad, cuestionamiento que es reivindicado desde la pedagogía crítica.

En tal sentido, una investigación comprometida en el campo de la educación no puede dejar a un lado las premisas epistemológicas que subyacen en la crítica a los sistemas que conforman la infraestructura y la superestructura del modelo de sociedad imperante. El sentido común y la formación de una opinión pública basada en la conciencia de clase y en su verdadera historia son elementos que deben considerarse seriamente, por las posibilidades que ofrecen de crear y enriquecer una eventual ciencia del proletariado. La comprensión dialéctica de sujeto-objeto en la praxis va al corazón de este problema, por cuanto toma en cuenta el desarrollo social y político de las masas (Fals, 2009, pp. 297-298).

La sistematización de experiencias como gran ayuda

A partir de las reflexiones y los diálogos desarrollados en los seminarios del Programa de Estudios Abiertos titulados “Informe de Investigación”, “Sistematización de Experiencias”,

así como “Ciencia y Empirismo”, pude definir el planteamiento metodológico, el cual me permitió acercarme a la reflexión en torno al tema central del presente informe; con esto me refiero a la sistematización de experiencias.

Dicho proceso lo llevé a cabo mediante un posicionamiento epistemológico de carácter intersubjetivo, en virtud de la relación sujeto-objeto epistémico generada en estos procesos colectivos, y que a su vez desarrolla una actitud “entreaprendiente”, a partir de los preceptos socioéticos que en dicha relación se manifiestan; lo que representa el punto de partida del presente informe.

El paradigma filosófico del planteamiento reflexivo desarrollado en este informe de investigación es sociocrítico dialéctico, dado el grado de relacionamiento con procesos reales, lo cual no niega el diálogo con otros enfoques debido al nivel de complejidad que se exponen en el mismo. En tal sentido, asumo los aportes de MacLaren (1994) respecto al carácter transformador de la educación como cuestión política, los de Marx con sus postulados sobre las leyes de la dialéctica y los de Morin en su teoría de la complejidad, como los aspectos paradigmáticos centrales en los que he fundamentado la metodología.

En este sentido, a partir de la metodología de sistematización de experiencias, entendida como un proceso participativo de reflexión crítica de lo sucedido en una experiencia y sus resultados, realizado fundamentalmente por sus actores directos,

para explicar por qué se obtuvieron esos resultados y extraer lecciones que permitan mejorarlos (Berdegué y otros, 2002), pude establecer procesos específicos y procesos determinantes mediante el análisis de fondo previsto en uno de los momentos de la sistematización.

Jara (1994) le otorga un carácter interpretativo, reflexivo y crítico a la sistematización —desde la cual puede reconstruir la experiencia—, un proceso investigativo que “descubre y explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”.

Así lo debatimos con el autor en el seminario del Programa de Estudios Abiertos sobre la sistematización de experiencias el año 2021, en donde se definió como un esfuerzo analítico que implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo; es buscar las relaciones que hay en lo que hacemos y que, según Sánchez (1989: 28-30 citado por Kísnerman y Mustieles 1997: 15, en Osses y otros 2006) constituye el desafío de crear nuevas propuestas.

130 Es necesario resaltar que, aunque no se trató de un proceso de sistematización en el sentido estricto de la metodología, sí acompañó el desarrollo constructivo de las reflexiones en torno

al tema central del presente informe, a través de los momentos en ella propuestos. En tal sentido, abarqué dichos momentos de la siguiente manera:

Imagen 5
Proceso de sistematización

Sistematización de Experiencia



Delgado (2022). Elaboración propia

El punto de partida lo representó mi llegada en 2014 al equipo del Inces, y mi participación en la construcción colectiva del modelo de gestión, específicamente lo concerniente al enfoque formativo en cuestión y el rol del sujeto protagónico de la formación.

En relación con la interrogante planteada, qué sistematizar, del todo desarrollado, hago alusión al sujeto entreprendiente del proceso de formación y autoformación colectiva en el proceso

social del trabajo, establecido en el artículo 5 de la Ley del Inces. En este sentido, diseñé las siguientes preguntas generadoras para el encuentro con la experiencia y el diálogo con el colectivo vinculado a la misma: ¿De qué manera se expresa en la praxis socioeducativa el rol protagónico entreaprendiente? ¿Cómo se dan esos procesos y en qué momento encontramos la ruptura paradigmática?

Por su parte, la recuperación de la experiencia se centró en los aportes, procesos, documentos y acciones socioeducativas generadas en torno a la comprensión del enfoque, tomando como referente lo previsto en la Ley del Inces (2014), desarrollado en el proyecto de transformación curricular del instituto con la creación del Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP). Para ello se contó con los diarios de campo y los constructos institucionales relativos al tema central que les comparto.

En un cuarto momento llevé a cabo la reflexión de fondo mediante el análisis de las categorías aprendizaje colectivo e intersubjetividad, mediante la técnica de triangulación⁸ (reflexión, fundamentación, análisis), con lo cual me acerqué

8 La triangulación constituye una de las técnicas más empleadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos. Se basa en los principios de la intrasubjetividad; de la intersubjetividad; de la validez y de la constancia y la consistencia, mediante la realización de un control cruzado entre diferentes fuentes (personas, documentos, teorías y métodos), haciendo uso del tipo de triangulación metodológica (diferentes métodos y técnicas, o utilización de diversas estrategias metodológicas cuantitativas o bien cualitativas). En: [https://www.ecured.cu/index.php/Triangulaci%C3%B3n_\(Metodolog%C3%A9tica\)](https://www.ecured.cu/index.php/Triangulaci%C3%B3n_(Metodolog%C3%A9tica))

al punto de llegada con los elementos propositivos en relación con la educación, el saber y el trabajo en el siglo XXI: aportes sustantivos para ir reconceptualizando y redefiniendo cosas.

Es necesario aclarar que mi interés no es argumentar aspectos de orden científico (inductivo-demonstrativo) o teórico (interpretativo-fenomenológico), sino emprender una acción crítica para profundizar en las transformaciones de los procesos caracterizados en este informe. Se trata de un esfuerzo por entender la complejidad problematizada de un proceso que implica comprender cómo el constructo colectivo, mediante el relacionamiento “entreaprendiente”, recrea la base esencial del conocimiento generado, a partir de un proceso de convivencia socioética.

II. CONSTRUYENDO DESDE EL CONTEXTO DE ACCIÓN

Fundamentos y bases constructivas del sujeto “entreaprendiente”

La praxis educativa desarrollada en ambientes alternativos cuenta con una amplia trayectoria y un cúmulo de destacadas experiencias tanto en Venezuela como en América Latina. Sus resultados han sido reconocidos como importantes aportes para el campo de la educación. Estas prácticas alternativas comprenden un conjunto de interacciones y valoraciones socioculturales muchas veces vistas —casi desde una perspectiva nihilista (donde nada puede ser conocido o comunicado)— por los distintos enfoques educativos de corte tradicional o convencionales y no como una crítica marxista como forma teórica de superación de las cosas... en función de las necesidades humanas (Marcovic, 1973, p. 178).

Se trata de procesos que reconocen el rol protagónico de sus participantes en un “acuerdo societario de saberes”⁹; es decir,

⁹ Cualidad creada por el autor para determinar la naturaleza del compromiso educativo establecido entre los grupos con intereses comunes y praxis compartida.

un ejercicio de ruptura paradigmática y recreación de nuevos valores en el aprendizaje participativo, donde el sujeto que aprende juega un papel activo “entreaprendiente” al interactuar conscientemente en la planeación, realización, facilitación y evaluación de los procesos de aprendizaje. Estos momentos orgánicos se van materializando a partir del intercambio de las experiencias y vivencias de los participantes y las participantes, quienes lo desarrollan en un ambiente de estudio permanente y de convivencia sociocultural que se va sistematizando hasta crear las bases simbólicas del aprendizaje. En este caso, la sistematización de experiencias aporta elementos y herramientas importantes y juega un papel preponderante en estos procesos, toda vez que brinda una mirada transdisciplinaria del aprender. El proceso de formación y autoformación colectiva se centra en grupos de aprendizaje, que, interrelacionados, constituyen la comunidad de aprendizaje. Estos colectivos están conformados por mujeres y hombres de heterogéneas valoraciones culturales, con perfiles diversos en lo biopsicosocial, espiritual, histórico y cultural. Esta caracterización de la complejidad multidimensional de la persona nos permite identificar la naturaleza del aprendizaje en el contexto del proceso social de trabajo.

La comprensión trascendente del ámbito del aprendizaje también determina la caracterización en las relaciones sociales del aprendizaje, toda vez que, en entornos diversos como los ya descritos, los sujetos participantes de los procesos educativos son interactuantes dinámicos que se transforman en la praxis educativa; son “entreaprendientes”. Así, “en estos procesos todos

somos, a la vez, educadores y educandos” (Rodríguez y López, 2015, p. 14).

Este enfoque forma parte de los paradigmas emergentes, los cuales constituyen en la actualidad un referente importante para las nuevas maneras de comprender, conocer y desarrollar lo aprendido. Ante la mirada insensible, fragmentada, atomizada y aislada de la vieja racionalidad, hoy el contexto socioeducativo necesita de procesos que permitan percibir y concebir lo global y lo fundamental, la complejidad de los problemas humanos. Así como desde la teoría de la complejidad se precisa la necesaria relación del ser humano con la naturaleza, también desde la pedagogía de la liberación se establece la relación del sujeto con la realidad. Esta analogía nos permite acercar las fuentes del pensamiento complejo y los referentes históricos de la educación popular, sin lo cual sería imposible refrendar la tesis del entreaprendizaje como paradigma emergente. Por ello, un criterio generador para continuar ordenando las cosas en relación con el sujeto entreaprendiente es que no hay duda de que existen formas esenciales para la enseñanza y aprendizaje del niño, la niña y las personas adultas. Por lo tanto, la manera de concebir y desarrollar las estrategias de aprendizaje ha de ser diferente para unos y otros. El adulto aprende desde la valoración y el análisis de su experiencia, y la de otros; desde la construcción permanente de sus proyectos de vida y desde el enfoque de los problemas que surgen del desempeño de sus roles sociales. (Valdez, 2011, p. 14). Los fenómenos implícitos en los procesos de formación de las personas adultas son aspectos

esenciales en la comprensión de los principios rectores que se han venido tejiendo en torno a este paradigma. Por su parte, nos permiten fijar la mirada en el modo como los adultos vamos construyendo nuestros procesos de aprendizaje y todos los factores asociados a ello. Al estar relacionados con las necesidades de las personas adultas, permiten tener miradas más amplias de dichas realidades, de los elementos asociados al aprendizaje y las temáticas contextualizadas en su tiempo presente. Es un proceso andragógico.

Imagen 6
Proceso andragógico



Elaboración propia (2010).

IDENTIFICACIÓN DEL CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Del sujeto pasivo al sujeto participativo y protagónico

Para poder comprender la característica y el rol del sujeto participante del proceso educativo es necesario abordar el planteamiento de Freire respecto a la educación bancaria y la educación liberadora; aspectos que me sirvieron de base teórica en la conformación del rol “sujeto” que detallaré más adelante.

La primera concepción, la educación bancaria, consiste esencialmente en el desarrollo de un proceso educacional donde existe un educador “que tiene el saber exclusivo” y un educando “que está vacío de saber y será llenado por el educador”. Los educandos son así una suerte de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. La educación bancaria se plantea, entonces, como su principal finalidad, alcanzar óptimos niveles de pasividad en las personas, porque de este modo podrán adaptarse al modelo social imperante, reduciendo la posibilidad de incidir en su transformación. Por consiguiente, la educación bancaria

lo que persigue es cambiar la forma de pensar del educando, pero no transformar la situación en la que viven.

En contraposición a estas acepciones, los aportes de Freire en relación con la educación liberadora y popular, comprenden, en primer lugar, hacerse de la realidad concreta y el conocimiento de los factores que en ella influyen.

A partir de esta fundamental premisa, el maestro acuñó la definición de educación popular como un proceso en donde, a partir del diálogo de saberes sobre la realidad concreta, se transforma esta desde la praxis educativa. Un proceso que implica el conocimiento de la realidad, no como un acto individual ni meramente intelectual.

Conocer el mundo es un proceso colectivo, dinámico, que involucra diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo. Una mirada de cosmovisión del ser, sobre el ser que lo conforma en sus dimensiones psicosocioemocionales.

En este sentido, la andragogía ha venido desarrollando como ciencia de la educación los elementos que van caracterizando a la persona joven y adulta como sujeto protagónico de su proceso de formación, al reconocer el carácter autogestionario en dicho proceso.

Además de su desarrollo antropométrico, anatómico, fisiológico y morfológico, así como la condición sociohistórica y cultural, las personas jóvenes y adultas, en tanto humanos, son

seres en relación, que construyen colectivamente sus espacios sociales. Esto los obliga a favorecer y maximizar las posibilidades de diálogo, acuerdos y negociaciones. La andragogía se enfoca en la constitución de relaciones de intercambio, reciprocidad y horizontalidad entre los seres humanos. No obstante, la formación que se da en la relación, en la conjunción de un sujeto colectivo, no menoscaba, sino que enaltece el desarrollo personal.

En este sentido, la búsqueda de autonomía, el desarrollo de la conciencia del nosotros y del sí mismo, desde sus intereses y necesidades y desde su modo de vida, no podrían tener asidero sin el relacionamiento consciente con el otro y los otros. Estas son cualidades que distinguen al sujeto participativo del sujeto pasivo en la acción educativa. Esto, sin obviar que al sujeto participativo, a diferencia del sujeto pasivo, lo distingue la cualidad productiva que lo integra o busca integrarlo al mundo del trabajo. Sus procesos formativos han de tener en cuenta este sentido ergológico, mucho más allá de meros procesos de capacitación y adiestramiento para cubrir un empleo; lo motivan procesos de búsqueda de la autorrealización y un sentido de existencia plena, desde su medio laboral.

El sujeto de la educación es un individuo que se distingue de otros por sus caracteres psicosociobiológicos; sin embargo, no es su condición natural estar aislado; por lo tanto, su acción inmediata es buscar la unicidad que lo conforma como persona. La “unicidad” está fundamentada en la interioridad, o sea, en la

capacidad del ser humano de pensar y obrar conscientemente y de decidir en forma autónoma y libre. El sujeto no puede construirse solo desde su interioridad y unicidad. Necesita de los demás para crecer; la dimensión social es esencial y constitutiva del ser humano. Esta práctica ha sido identificada en los procesos de formación y autoformación colectiva generados en las mesas de evaluación, desarrollo y construcción curricular permanente; espacio donde, como ya he mencionado, se gesta el proceso del entreaprendizaje.

El educando no puede prescindir de su contexto y está referido constantemente a él; no es un espectador pasivo en el mundo, sino que está en diálogo con él, con el mundo físico y el simbólico. Y en este espacio histórico-cultural, junto con otros sujetos, va a intentar realizar su propia existencia, creando un mundo más humano (Di Caudo, s/f. p. 99).

Por su parte, la andragogía, al ser un proceso que se da entre personas adultas, hace de la educación un proceso más humanista. Permite ver a las personas protagonistas del proceso de aprendizaje como seres multidimensionales, integrales, que requieren de ambientes y oportunidades para crecer en todos los sentidos posibles. Este escenario fomenta la creación de metodologías participativas con prácticas que permiten el diálogo de saberes y el desarrollo de procesos de formación a través de metodologías no convencionales, incorporando dinámicas flexibles y un aprendizaje participativo trascendental, tal como se muestra en la imagen siguiente:

Imagen 7

Sujeto andragógico



Elaboración propia (2010).

Tomando en consideración los aportes que compartí con anterioridad, me permitió socializar algunos aspectos de orden experiencial, en los cuales me vi vinculado en lo profesional y que guardan estrecha relación con el proceso de formación y autoformación colectiva generado en la mesa de evaluación, desarrollo y construcción curricular permanente. En estos casos, vivencie varios momentos importantes, en los que pude valorar los fundamentos de la praxis entreaprendiente y me correspondió ser sujeto protagónico en el proceso de formación y autoformación en contextos completamente diferentes. Referiré tres roles en los cuales me desempeñé.

El primer rol fue el de participante. Esta experiencia se desarrolló en 2016, con el Frente Clasista de Trabajadores 1º

de Mayo de Polar, organizado por el Inces y la Gran Misión Saber y Trabajo, para potenciar el motor alimenticio del país,



Entes asesores Gobierno Nacional Ministerio

Inces inaugura encuentro con trabajadores del frente "1º de Mayo" de Polar

25 Agosto 2016 □ Rosmary Arias □ Fuerza Laboral, INCES, MPPPST, Participación popular y Protagonismo

Prensa Inces.- Desde las instalaciones del Inces sede, se inauguró el encuentro del Frente Clasista de Trabajadores "1º de Mayo" de Polar, organizado por la Gran Misión Saber y Trabajo, para potenciar el motor alimenticio del país, especialmente relacionado con la producción de harina de maíz, a través de la certificación de saberes del Inces.

Durante la apertura, asistieron el presidente del Inces, Wuikelman Ángel, los ministros para el Poder Popular para las Comunas y Movimientos Sociales, Iris Ochoa, y para las Industrias Básicas, Estratégicas y Socialista Juan Arias, y el presidente de la Gran Misión Saber y Trabajo, Miguel Carreño.

El titular del Inces, Wuikelman Ángel, aseguró que la propuesta de llevar a cabo este encuentro, es la de apoyar a la Gran Misión Abastecimiento Soberano, "ratificando nuestro compromiso de acompañar en todos los procesos formativos y contribuir con los 15 motores de la patria".

El encuentro espera concluir el día martes 5 de septiembre con el acto de certificación de saberes por parte del Inces a 50 de los trabajadores "1º de Mayo", en 16 oficios de la institución relacionados a los motores agrícola e industrial como por ejemplo en metalmeccánica, electricidad, herrería y otros.

En: <http://www.mpppst.gob.ve/mpppstweb/index.php/2016/09/05/inces-inaugura-encuentro-con-trabajadores-del-frente-1-de-mayo-de-polar/>

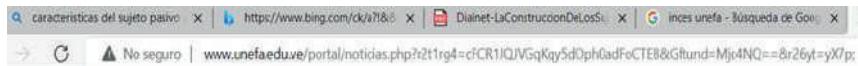
especialmente relacionado con la producción de harina de maíz, a través de la certificación de saberes del instituto, en 16 oficios relacionados con los motores agrícola e industrial, tales como metalmecánica, electricidad, herrería, entre otros.

El proceso se instaló en el Centro de Formación Socialista del Inces Metalmecánico de la Zona E de la parroquia 23 de Enero. En esa oportunidad me correspondió participar como cofacilitador de la metodología en las mesas.

El segundo rol fue de directivo, en el cual me correspondió establecer las relaciones entre las instituciones en alianzas, llevando a cabo el seguimiento a los procesos interinstitucionales, entre los que destaco, para los fines de este informe, los relacionados con los procesos académicos. Este proceso de formación culminó en el auditorio Alí Primera de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (Unefa), sede Chuao, con la entrega de certificados correspondientes a los veinte estudiantes del Núcleo Caracas, egresados de la segunda cohorte del PFAP “Brigadista Comunitario en Red de Acceso y Tecnologías Libres”, impartido por el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces) adscrito al Ministerio del Poder Popular para el Proceso Social del Trabajo (MPPPST).

En esta oportunidad recibieron certificación los participantes del Programa Nacional de Formación en Telecomunicaciones de esta casa de estudio, cuyo proceso implica (en el mar-

co del convenio), que parte de la formación se haga mediante la metodología del PFAP, acreditable en el programa de estudio de la universidad.



UNEFA

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada

Universidad Siceu Oferta Académica Intranet Asobies



De igual manera, el Licenciado Richard Delgado, Gerente General de Formación Profesional del INCES, resaltó la importancia del convenio entre el INCES y nuestra Casa de Estudios ya que promueve la investigación que se viene desarrollando en materia tecnológica, "entre ambas instituciones tenemos el interés de desarrollar con la juventud, al tema de la investigación y la innovación, en ambos casos contamos con laboratorios".

Delgado informó también sobre el desarrollo del programa de emprendimiento juvenil que los jóvenes estudiantes o participantes puedan organizar su experiencia productiva a partir de este programa y además la articulación con las pasantías, para que se puedan desarrollar prácticas y pasantías en los espacios productivos que se tengan dentro del INCES o en las universidades.

El tercer rol fue de aprendiente. Esta experiencia se desarrolló durante la acreditación de los maestros panaderos de los Comités Locales de Alimentación y Producción (CLAP), efectuada en la sede el Inces Wadaka, en los Ruices, estado Miranda. Este proceso consistió en la formación y autoformación colectiva, en la modalidad de acreditación. Se trataba de personas con una trayectoria significativa en el área,

quienes deberían formar a panaderos y panaderas populares en las comunas. En esta experiencia me incorporé a las actividades y alcancé la aprobación necesaria como panadero artesanal.



El Inces certificó a 49 panaderos (as) art...
aporrea.org

Queda en este horizonte mucho por ver aún. Quedan muchas interrogantes por hacer y, por supuesto, un debate necesario que amplíe cada vez más nuestras respuestas y miradas comunes. Reflexiones que abarquen nuevas perspectivas en relación con el tema, ya que no estamos en presencia de un planteamiento acabado; por el contrario, estamos conscientes de su insipiercia, pero también de su necesaria importancia.

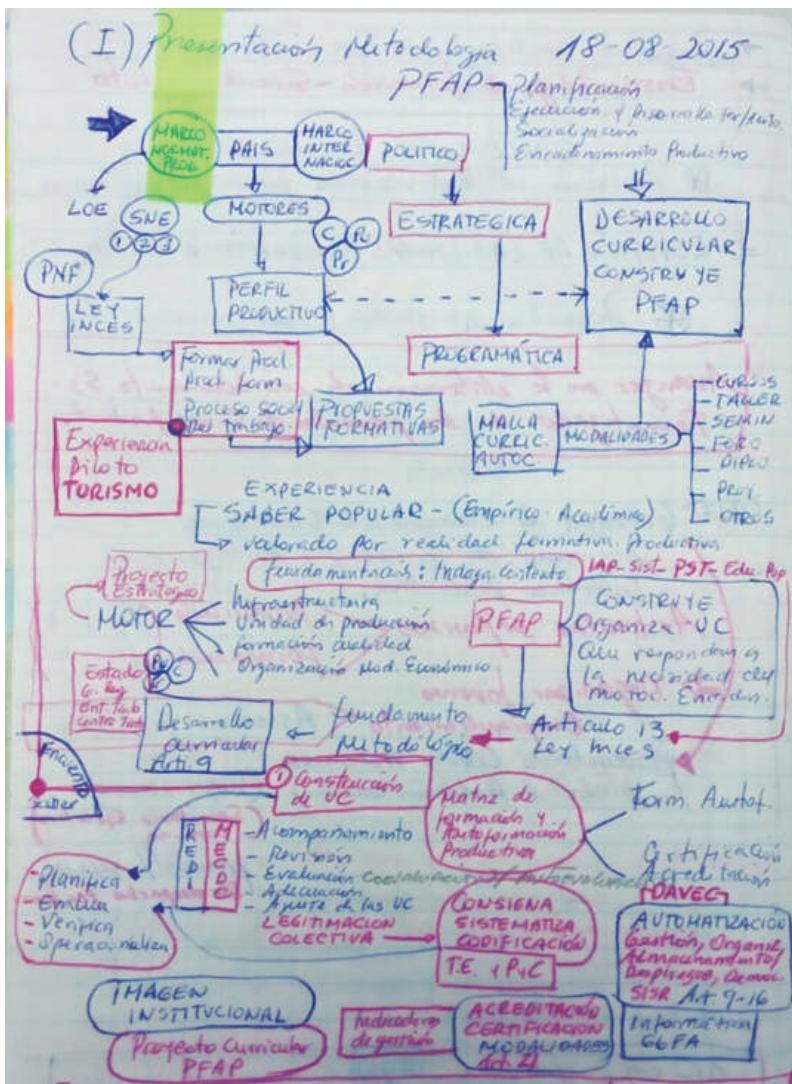
La educación no son dos caminos de intereses por separado, así como no lo es la vida. Por lo tanto, debemos tener la capacidad de problematizarnos ante esta sensible realidad para transformarla. De esta forma, la problematización del mundo —del que somos parte fundamental— implica la búsqueda de posibilidades de transformarlo, transformándonos a la vez nosotros mismos (*op. cit.* p. 97).

Este constructo del sujeto participante de la praxis socioeducativa del entreaprendizaje es al mismo tiempo un ejercicio de autoformación colectiva que me ha permitido confrontar los paradigmas educativos en cuestión, con el ánimo de promover espacios para el debate. El sujeto participativo del entreaprendizaje va tomando conciencia de su proceso en la misma medida que desarrolla la acción socioeducativa; no se trata de un elemento de orden normativo, mas sí, en su esencia, de un proceso trascendental porque el sujeto, en tal rol, planifica, ejecuta, diseña los procesos de formación y autoformación, socializa y organiza los procesos desde una perspectiva curricular.

En este sentido, desde la mesa de evaluación, construcción y desarrollo curricular permanente se ejercen otros roles complementarios, tales como acompañamiento, revisión, evaluación, adecuación, ajuste y elaboración de las unidades curriculares. En esta acción socioeducativa, los sujetos protagónicos recrean la matriz de formación y autoformación productiva; es decir, las áreas de conocimiento, las unidades

curriculares que luego se legitiman de manera colectiva con la creación del acta que deja constancia del proceso para luego avanzar hacia la codificación administrativa del mismo.

Imagen 8. Presentación de metodología del PFAP



Los HALLAZGOS

Educación y trabajo: principio rector de la educación bolivariana

El primer hallazgo. De acuerdo con lo establecido en el artículo 3 de nuestra Carta Magna,

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.

Esta cita deja clara la doctrina educativa por la cual se rige y se crea el Sistema Educativo Bolivariano, cuya concreción tuvo su primera estación en el año 2007 cuando es aprobado el Currículo Nacional Bolivariano, donde se establecen las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanistas

con las cuales se implementará la formación de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas de nuestro país, en los subsistemas que le competen al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Esto comprende una mirada direccionada de la educación. Tal como lo propone Boaventura de Sousa Santos (2010) en su libro *La Refundación del Estado en América Latina*, cuando nos dice que debemos construir una epistemología del sur, en este caso, nuevos conocimientos sobre la calidad educativa desde un enfoque emancipador¹⁰, concatenados con nuestro contexto social, histórico y con nuestro marco legal.

Del mismo modo, implica una forma diferente de acercarse al enfoque de calidad educativa que requiere la educación venezolana, lo cual constituye una nueva mirada epistemológica, también diferente del marco teórico tradicional. Porque no hay una única teoría que cumpla con todos los requisitos necesarios para hacer ciencia; por el contrario, existen múltiples formas de abordar y solucionar problemas, así como posturas, perspectivas o metodologías.

Esta mirada reflexiva también la pude analizar en el seminario “Cerebro y Racionalidad” del Programa de Estudios Abiertos de la UNESR, al citar a Fals Borda (2017), quien explica de manera muy gráfica la conceptualización del ser sentipensante, concepción que denota lo expuesto en los párrafos anteriores.

Expone el autor: Partiendo de una realidad concreta y un contexto sociocultural bien determinado (estímulo externo), el autor va decodificando los valores culturales de una comunidad y su modo de vida para ir aproximando aquellos procesos que definen su comportamiento comunal casi en un ejercicio etnográfico, pero con acento participante. Al reconocer los valores culturales de dicha comunidad y su modo de vida, se establecen las representaciones, la simbolización y la conceptualización de la realidad concreta. Sentipensante “actuamos con el corazón y pensamos con la cabeza”, un proceso consciente del sentir colectivo para un pensar en colectivo.

Es por ello que, desde la praxis desarrollada en el Inces, consideramos la educación y el trabajo liberador como unidad dialéctica que proporciona al sujeto protagónico bienestar social integral, permitiéndole constituirse en un ser con autonomía y con actitud participante; favoreciendo, a su vez, que se incorpore de manera productiva a la sociedad. Esta es su realidad sociocultural concreta.

Desde esta perspectiva y como parte de los hallazgos en esta investigación, considero importante que las políticas en materia educativa garanticen que las instituciones educativas —como las escuelas técnicas, por ejemplo— se conviertan en centros generadores de productividad en áreas como alimentos, bienes industriales, insumos para el sistema escolar y servicios para las comunidades. Pero no solamente las escuelas técnicas; también se deben transformar las

escuelas en general, así como las universidades, en centros productivos; esto demanda de la sinergia y la coordinación interinstitucional, tanto a nivel gubernamental como en las instancias de los movimientos sociales, consejos comunales, comunas, entre otros, considerando que desde la praxis socioeducativa en estos ámbitos se recrean los elementos para el diálogo en torno al rol del sujeto protagónico de la formación.

Fuimos desarrollando esta perspectiva desde el enfoque del formar produciendo / producir formando en el Inces, al establecer como categoría el encadenamiento productivo, previsto en el artículo 5 de la ley que rige al instituto; lo cual pudiera permitirnos garantizar la estabilización y el desarrollo del proceso social del trabajo, visto como objeto central de la política educativa del instituto. Para ello y como elemento propositivo concreto, debemos hacernos de un plan educativo sistémico, complejo y dialéctico, con un enfoque integral e integrador que contemple los siguientes componentes:

En lo económico: economía humanista.

En lo social: desarrollo social incluyente.

En lo político: empoderamiento del poder popular.

En lo ambiental: conservación del ambiente.

Con un enfoque educativo pertinente, que promueva un paradigma de orden productivo, el cual se sustenta en las siguientes directrices:

Ante el modelo rentista: un modelo productivo.

Ante el modelo mercantilista: un modelo solidario.

Ante el modelo dependiente: un modelo soberano.

Este enfoque tiene como principal objetivo alcanzar los mayores niveles de conciencia colectiva para poder transformar la realidad problematizada: a esto le llamamos liberación; por lo tanto, la pedagogía tiene que ser liberadora¹¹.

En este orden de ideas, la formación productiva para el desarrollo endógeno del país se concibe como la transición ética que debe transformar el modelo pedagógico condicionante en una pedagogía productiva liberadora que haga principal énfasis en el hacer de las cosas (principio robinsoniano), tenga pertinencia territorial (capacidades del pueblo) y logre dar respuestas estructurales a las necesidades de bienes y servicios vitales para la vida humana. Esto requiere de un sujeto transformador, con conciencia de clase y actitud participativa y protagónica.

Ya lo establece la Ley Constitucional del Plan de la Patria al referir:

Educación liberadora para la descolonización y el trabajo: masificación, calidad y currículo, matrícula, alimentación escolar, atención al docente, pertinencia y relación con el trabajo y Plan de la Patria. Hay que profundizar el desarrollo educativo y tecnológico en un marco pertinente y eficiente,

¹¹ Aristóbulo Istúriz (2019). Instrucciones institucionales para el desarrollo de la pedagogía productiva.

que apunte a las necesidades de descolonización, producción y sustitución de importaciones.

Y en el objetivo 2.1.5.1:

Construir una cultura del trabajo que se contraponga al rentismo mediante el impulso de la formación desde la praxis del trabajo, conciencia del trabajador y trabajadora, como sujetos activos del proceso de transformación y participación democrática del trabajo, orientada a los más altos intereses nacionales.

El Estado docente: algunas reflexiones sobre la responsabilidad social de la política educativa

El segundo hallazgo. Me permito introducir este tema con una cita del maestro Simón Rodríguez (1828) de su obra Sociedades americanas:

El estado actual de la América pide serias reflexiones: ... Aprovechen los Americanos de la Libertad de Imprenta que se han dado, para consultarse sobre el importante negocio de su libertad. El Poder de los Congresos está en razón del Saber de los pueblos. Por muy bien que desempeñen sus funciones los Representantes de una Nación... de poco o nada sirve lo que hacen si la Nación no los entiende. En la América del Sur las Repúblicas están Establecidas, pero no Fundadas.

Este fue uno de los elementos debatidos para reconocer las características del sistema educativo venezolano. La educación pública, gratuita y obligatoria establecida en el capítulo VI de nuestra Carta Magna (De los derechos culturales y educativos),

cuenta con una historia de larga data. Cuando indagamos en ella hallamos el fundamento que la sustenta. Diríamos que la base ideológica rectora se centra en el pensamiento robinsoneano, el cual trasciende el hecho meramente educativo y establece un principio emancipador de orden político, que es donde radica la naturaleza del Estado docente.

En el ideario de Simón Rodríguez podemos hallar la existencia de tres aspectos que demarcan la huella del maestro en virtud de la construcción no solo de una pedagogía (que de por sí es incuestionable), sino de una doctrina emancipadora. El maestro logró, desde esta perspectiva, establecer los conceptos de igualdad civil, igualdad política y de una tercera, igualdad subjetiva, definida como un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos (Durán, 2014: 33).

En su informe al Cabildo de Caracas, *Reflexiones Sobre el Estado Actual de la Escuela y Nuevo Establecimiento de Ella* (1794), Simón Rodríguez plantea su espíritu humanista cristiano (Ley Natural) del derecho igualitario de los ciudadanos a la educación (igualdad civil); sin embargo,

... tras su vuelta de Europa, la producción de Rodríguez, experimentó un cambio radical. Al servicio del proyecto de emancipación latinoamericano, su preocupación más importante consiste en demostrar la posibilidad de inferir la igualdad política a partir de la igualdad civil (op. cit. p. 35).

Las preocupaciones del maestro se profundizan en su obra *Sociedades americanas* (1828). Afirmaba el maestro:

En la América del Sur no hay artes, y las ciencias, a más de ser improductivas, realzan poco la persona. El solo deseo de saber, hace abrir libros; y todos quieren distinguirse por títulos, no por lo que saben, y mucho menos por lo que hacen (p. 21).

Además, resalta la necesidad de consolidar la soberanía popular y escribe al respecto:

"es evidente que pueblo y representantes son una misma cosa. ¿Por qué se desconfiará el pueblo de sí mismo? ¿Por qué se precaverá de sus propias acciones?" (op. cit., p. 23).

Es innegable reconocer en la obra de Simón Rodríguez la relación Educación-Estado-República. Esta es una ecuación indivisible. Los planteamientos del maestro al respecto establecen una crítica sistemática y profundamente revolucionaria, en el contexto y desde el contexto histórico de modelo colonial. Las nuevas construcciones políticas residen, para él, en la toma de conciencia de esta cuestión (el nacer del sistema republicano) y en la práctica de una política que permita revertir la situación imperante (la necesaria transformación de las desigualdades sociales y el individualismo).¹²

La igualdad política, en Simón Rodríguez, se concreta en la construcción de ciudadanía a partir de su proyecto de educación popular. En este sentido, el rol del Estado en la educación del

pueblo era determinante para la consolidación del sistema republicano en América.

Por lo tanto, la ratio civitas se constituyó en una situación de orden político hasta tal punto que (a su paso por Bolivia) el maestro Rodríguez logró establecer en la primera Constitución boliviana la obligatoriedad de saber leer y escribir para poder alcanzar la ciudadanía (proceso sin el cual se vería limitado el ejercicio de la política)¹³. Y lograr este objetivo era responsabilidad del Estado mediante la educación pública.

“Nada importa tanto como el tener Pueblo: formarlo debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social” (op. cit., p 33), afirmaba el maestro.

En la actualidad, como parte de las reflexiones sociohistóricas generadas a partir de la aplicación de la doctrina Monroe (1823), el desarrollo de la Guerra Fría (1945) y la aplicación del macartismo en 1950, los pueblos de América Latina hemos tenido que soportar la permanente amenaza e injerencia del imperialismo estadounidense; razón por la cual hemos definido nuestra independencia como un proyecto político de carácter constituyente.

En la actual coyuntura, la República Bolivariana de Venezuela se encuentra en el desenlace de un escenario extraordinario como resultado del impacto de las medidas

coercitivas y sancionatorias unilaterales impuestas por el Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica, hecho que se incrementó a partir del año 2015 y se profundizó con el decreto de Donald Trump, en el que congelaba todos los bienes de la República Bolivariana de Venezuela que se encuentren en la nación norteamericana, además de otras sanciones que afectaron las relaciones económicas, tecnológicas y comerciales.

Como resultado de los debates que condujeron a este segundo hallazgo, logré la identificación del problema que determinó el plan estratégico de formación del Incés, el cual quedó de la siguiente manera:

Una marcada debilidad de las bases socioculturales, económicas y políticas se manifiesta en las comunidades, que restringe la viabilidad del proceso socioprodutivo nacional, dirigido al desarrollo endógeno, el encadenamiento y la producción de conocimiento pertinente al modelo económico diversificado, productivo y comunal, previsto la Ley Constitucional del Plan de la Patria.

Respecto a esta acción, se le sumó la reflexión que merece nuestro Sistema Educativo Nacional, visto como un todo. La educación en Venezuela ha vivido etapas cruciales, las cuales han establecido las condiciones de lo que conocemos hoy como Sistema Educativo Nacional. Aun cuando no es objeto de esta exposición profundizar sobre estos elementos de orden histórico, me permito invitar a su estudio permanente, dado que

allí subyacen los elementos que determinan la “crisis del modelo económico nacional y en consecuencia del modelo educativo” que hoy estamos transformando.

Por otra parte, ya fin de impulsar cambios y transformaciones esenciales en el modo de vida, se previó para el actual milenio llevar a cabo procesos que garanticen el desarrollo sustentable para la reducción de la pobreza¹⁴ y del daño ambiental causado por la explotación capitalista de la naturaleza. Esto responde también al interés de modelo de desarrollo social y endógeno establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) y en la Ley Constitucional del Plan de la Patria. El desarrollo endógeno se convierte en una carta de navegación provista de un conjunto de estrategias simultáneas que deben, en el presente, hacer vivible la vida humana. Para ello es necesario comprender el papel protagónico del pueblo en el ejercicio del autogobierno o lo que Rodríguez denominó la topofilia y la toparquía, “el amor sobre el territorio, el ejercicio del poder sobre el territorio” (Rojas, 2021. Seminario Simón Rodríguez y el Trabajo Liberador).

Aquí subyace la naturaleza de la responsabilidad social del Estado docente, que sitúa en un estadio de nivel estratégico las profundas transformaciones que debe tener el sistema educativo como un todo; es papel fundamental del Estado docente garantizar este derecho.

14 Establecidos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas.

En su obra *El Estado docente* (2006), el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa nos dice lo siguiente:

Bolívar entendió con lucidez la necesidad de la educación pública bajo la tutela del Estado. ¿Por qué esto? Porque la educación pública definida en sus fines, organizada y supervisada por el Estado era la mejor garantía para conservar y asegurar la independencia de las jóvenes repúblicas (p. 8).

El carácter político de la educación constituye un elemento de trascendental importancia porque pone sobre la mesa de discusión el papel del Estado docente, que tiene que hacer frente a las imposiciones del Estado liberal burgués desde el espíritu del enfoque social de la educación que le imprimió el maestro Simón Rodríguez. Se trata de un ejercicio de toma de conciencia. Esa “toma de conciencia” compromete a la revisión de nuestro sistema educativo y, con ello, de los valores que en él están implícitos.

En sus reflexiones, el maestro Prieto realza la importancia del rol del Estado en cuanto a su cuerpo rector, haciendo una crítica severa a la educación burguesa, la cual ha tenido como principal privilegio direccionar el currículo y el sistema educativo en su conjunto. Por eso insisto: es papel fundamental del Estado docente garantizar este derecho.

La educación técnica y la formación profesional: dos procesos ausentes y desconectados

Estos importantes procesos, tanto de la educación técnica como de la formación profesional, han sido considerados por los

Gobiernos de América Latina como procesos priorizados para mejorar la pertinencia de la educación junto a la capacitación profesional, con el fin de cerrar las brechas de habilidades académicas y socioemocionales que existen en la región, logrando de esta manera contribuir al desarrollo endógeno y la transformación productiva de la nación. Este paréntesis es necesario exponerlo como parte del análisis de los procesos relacionados con el tema central, ya que permite articular la realidad problematizada con los hallazgos reflexivos.

En la República Bolivariana de Venezuela, a nivel de educación básica, se ha notado una significativa ausencia de los aspectos relacionados con la productividad¹⁵. Igual destino ha venido padeciendo la educación universitaria al no contar con rutas que garanticen la articulación de la educación básica con el mundo del trabajo, tomando como referente el catálogo de ocupaciones y la promoción de carreras universitarias cónsonas con los requerimientos de la realidad productiva.

Tales ausencias y desconexiones quedaron evidenciadas en la carencia de políticas públicas direccionadas a la formación para satisfacer la demanda de bienes y servicios requeridos por el pueblo, en especial durante los ataques a nuestra economía en los últimos años. Estas aseveraciones se fueron profundizando en los debates, reflexiones y jornadas organizadas por el Inces en diferentes espacios socioeducativos (seminarios nacionales e

¹⁵ Aristóbulo Istúriz (2019). Orientaciones para el desarrollo de la pedagogía productiva.

internacionales, congresos pedagógicos, encuentros de trabajo, sistematización de experiencias), teniendo como principal logro el proyecto de transformación curricular promovido por el instituto a partir del año 2008, que alcanzó su punto de concreción en 2015 con la construcción curricular del Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), y las normas técnicas para la puesta en marcha de dicho currículo en 2019. Allí se logró posicionar el debate sobre la educación y la producción que me correspondió dirigir de manera directa, desde el rol de gerente general de Formación del Inces.

La ausencia y desconexión existente entre estos procesos también se halla en la condición fragmentada del currículo, el cual aún se sostiene en las bases epistemológicas de la escuela tradicional del siglo XX, cuyo objeto es desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: física, moral e intelectual, como única manera de educar a la persona. Esta escuela, caracterizada por el magistrocentrismo, hoy sostiene la figura del maestro como centro del proceso. Al respecto, el conocimiento se concibe de manera memorística, con énfasis en las bases enciclopédicas. Queda evidenciada la separación entre teoría y práctica, así como los procesos de razonamiento deductivo con el predominio de métodos lógicos e imitativos.

De esta manera quedan identificados, en el Sistema Educativo Nacional, los elementos que, más allá de los avances en el desarrollo del Currículo Bolivariano, no ha sido posible

superar en nuestra educación. Persiste la fragmentación y la discontinuidad en los procesos de aprendizaje tanto entre los diferentes niveles como en los subsistemas; razón autoritaria impuesta por el modelo económico dominante.

Como resultado de los debates en el Inces, esta condición fue considerada como un tema de interés, en tanto y en cuanto formó parte del principal objetivo para el desarrollo permanente en materia de currículo. Esta crisis de la educación, donde se ha evidenciado la ausencia de la calidad productiva, se encuentra estrechamente relacionada con la crítica al sistema capitalista de producción, cuyo modelo también abarca la educación y constituye un aspecto fundamental para la discusión sobre la educación técnica y la formación profesional. Se trata de un debate pendiente que no se ha generado en el país, pero que también carece de la voluntad política de quienes han ostentado la cartera de Educación; en este caso se ha puesto el foco solamente en los procesos académicos, sociohistóricos, culturales, pero no en la calidad y la pertinencia productiva de la educación.

Esta condición se acentuó más durante el periodo crítico de la economía nacional, a partir de 2015. Desde ese año, la economía venezolana comenzó a verse afectada por la aplicación de un conjunto de acciones, ataques y medidas coercitivas unilaterales que impactaron el nivel adquisitivo de las personas y penetraron las capas estructurales del modelo económico. Del mismo modo, impactaron en la capacidad de respuesta a la demanda de bienes y servicios por parte del Gobierno nacional.

De manera progresiva, el patrimonio social y familiar se vio duramente afectado y nos dimos cuenta de la necesidad de “saber hacer cosas”.

En este sentido, la educación es llamada a atender estos requerimientos; sin embargo, al evaluar las condiciones para alcanzar tal fin, pudimos encontrar las profundas carencias de un sistema educativo de espaldas a la realidad. De allí que el profesor Aristóbulo Istúriz, en su intervención durante el 60.^o aniversario del Inces en 2019 compartiera:

Tenemos claro que se agotó el modelo rentista y estamos obligados a construir un modelo económico que sea productivo, solidario y que sea soberano, y esto implica una transformación profunda de la educación y del sistema curricular y hay que ver el momento que vive el país.

Estas conclusiones a priori se convirtieron en los elementos para el estudio y análisis de propuestas estratégicas. En un primer nivel de conceptualización, reconocer el valor de la formación profesional, la cual refiere a todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el reconocimiento y las habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de la vida. Es un proceso complejo porque implica la incorporación de categorías que se generan desde el modelo económico, tomando en consideración su relación con las necesidades internas de cada país, principalmente la pobreza, la exclusión y en general la calidad de vida.

Como aspecto de alto interés se plantea la necesidad de innovar en relación con el currículo educativo, incorporando elementos de análisis crítico que den viabilidad a un nuevo modelo, caracterizado por colocar en su centro la generación de conocimiento, la integralidad, la integración de saberes transversales, como búsqueda transdisciplinaria; la pertinencia y la flexibilidad (Inciarte y Canquiz, 2009, p. 6).

En este sentido, “la flexibilidad forma parte de un nuevo paradigma sociocultural que no es ajeno a los nuevos rumbos económicos y culturales del mundo” (Díaz Villa, 2003: 31, citado por Inciarte y Canquiz, *op. cit.*) y que no puede perderse de vista en la formación profesional.

Formación y autoformación colectiva. Un enfoque intersubjetivo del PFAP

El tercer hallazgo. La formación y autoformación colectiva consiste en una acción participativa, consciente e integradora que permite desarrollar procesos complejos interpersonales socioeducativos, que van desde la caracterización de la necesidad formativa, pasando por la construcción del contexto sociohistórico, hasta los métodos de evaluación vinculados a una determinada realidad socioproductiva que requieran un abordaje gnoseológico, para conocer qué ha sido aprehendido, en un nivel descriptivo general y sistémico; es decir, sus interrelaciones.

En este sentido, el proceso de construcción se realiza por medio de grupos/colectivos de trabajo, que comparten realidades y necesidades de aprendizaje relativos a la práctica

social-laboral, y que además son responsables de los procesos productivos y especialistas del área de conocimiento, por la ocupación o del estado del arte; empleadores, trabajadores, trabajadoras de las entidades y centros de trabajo, públicos y privados, representantes de los sectores económicos (es decir, sectores económicos o productivos, áreas o subáreas económicas) y del Gobierno. Igualmente, por especialistas con reconocida experiencia, trayectoria y conocedores del estado del arte del sector, de las materias teóricas, técnicas y metodológicas; supervisores, educadores, investigadores, facilitadores, trabajadores, trabajadoras y comunidades organizadas (Unidades de Producción Social (UPS), Empresas de Propiedad Social (EPS), cooperativas, entre otros).

Es un proceso que se desarrolla desde el paradigma sistémico-complejo, mediante el modelo dialéctico-sistémico, permeado por los aportes de la metodología cualitativa-sistémica, a través de diversos métodos cualitativos integrados, tales como la Investigación Acción Participante (IAP), la etnografía y la sistematización de experiencias, desde un sentido amplio. Es importante referir que la lógica dialéctica es flexible, fluida, e integra muchos puntos de vista; puede encontrar armonía en la contradicción y claridad en la complejidad, según Martínez Miguélez (2016), sin necesidad de caer por ello en el reduccionismo.

El pensamiento dialéctico-sistémico es la antítesis de los estilos de los pensamientos rígidos, dogmáticos, y estereotipados. En efecto, la lógica dialéctica supera el pensamiento lineal

y unidireccional; por otra parte, reconoce la importancia del contexto, pero tiene también la capacidad de integrarlo y vincularlo todo en una visión holística y panorámica, y de superar las limitaciones de un determinado contexto o cultura, trascendiendo los esquemas rígidos y modelados, hacia otros posibles contextos.

En este sentido, la reflexión en torno a la formación y autoformación colectiva reviste una naturaleza flexible, abierta, inter- y transdisciplinaria, polimetodológica, especialmente permeable a lo humano, pues su misión esencial es la de generar humanidad, facilitar que los seres humanos se formen de manera consciente en un ejercicio de praxis y convivencia de saberes, a la altura de su cultura y de su época. Un proceso protagónico que le dé sentido a su vida, partiendo del entorno concreto y las necesidades socioformativas comunes, proporcionando espacios para la creación de ideas. En este proceso de reflexión pude refrendar en este hallazgo el diálogo de saberes y el trabajo en equipo como dinámica social para la creación de nuevos conocimientos de manera colectiva, contando con herramientas didácticas de trabajo colaborativo diseñadas en conjunto desde las necesidades y capacidades de respuestas, así como de mecanismos participativos junto a los distintos actores en los diversos procesos y procedimientos.

Esto define, a su vez, una cultura organizacional que valora y fomenta el conocimiento pertinente, la organización, el acceso y la difusión de los medios de información en la organización. Aquí se van recreando los elementos constitutivos del sujeto

entreaprendiente y el enfoque intersubjetivo de la formación y autoformación colectiva, al garantizar un ejercicio democrático, participativo, protagónico y horizontal del proceso de formación y autoformación.

Por lo antes señalado, las nuevas organizaciones del trabajo se han ido transfigurando, como lo expresan Martínez Miguélez (2016), Tobón (2010), Sánchez Vegas (2008), Hurtado León y Toro Garrido (2007), Pirela (2004), Catalano (2002) y Morin (2000), razón por la cual se habla de una nueva era o época diferente a la Modernidad, con lo que se alude a la cibersociedad. Por consiguiente, las organizaciones requieren incorporar una perspectiva comunicativa y cognitiva centrada en los sujetos sociales protagónicos y sus procesos de pensamiento en acción (Sequera, 2018).

En este caso, me permito afirmar que se trata de una cuestión de currículo. Teniendo como antecedente el año 2008 como punto de quiebre paradigmático, para el instituto, a partir del proyecto de transformación curricular, ha sido todo un desafío construir un currículo concatenado con la realidad del país y la necesidad del ser humano. Lograr esta conjunción fue el mayor reto. En esto se invirtieron horas de trabajo, ideas, sueños. Sin embargo, haber llegado el PFAP ha sido, sin dudas, una aventura extraordinaria, porque durante su desarrollo se pudo alcanzar la construcción de un proyecto curricular revolucionario, adaptado a las nuevas formas de construir conocimientos. La formación y autoformación colectiva tiene como propósito formar en,

por, para y desde el trabajo productivo cooperativo y liberador con una perspectiva integral de carácter participante, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable del país.

Este nuevo enfoque plantea no solo cambiar los aspectos formales del currículo, sino que busca la transformación paradigmática en el proceso formativo, impulsando acciones vinculantes, participativas y protagónicas de cara a la realidad del país y a las exigencias de los cambios profundos requeridos en la gestión pública.

Esto implicaría la adopción de reformas y drásticas decisiones sobre la concepción del quehacer y los profesionales en ejercicio, la definición del nivel académico y de los objetivos de los estudios, el desarrollo curricular, el perfil del ingreso y el egreso de los sujetos de aprendizaje, los criterios indicativos de la innovación, la investigación y la productividad; de sus planes de estudio o programas de formación. La definición de estos factores críticos de éxito solo pueden producirse a partir de la evaluación de los aprendizajes y saberes integrales con pertinencia y calidad (saberes empíricos y académicos), y no de una evaluación curricular tradicional (conservadora, ortodoxa), que suele resultar en la incorporación y desincorporación de asignaturas, mientras que la concepción general de programas y planes de formación se mantiene inalterada o descontextualizada de la realidad existente y emergente del mundo del trabajo.

Para ello, durante la construcción del PFAP se desarrollan momentos que permiten organizar los procesos de formación y autoformación colectiva, de acuerdo con el requerimiento o necesidad identificada en el ambiente, entorno o contexto real. Esta construcción, desarrollo y ejecución de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), contempla cuatro momentos, las cuales se describen a continuación:

Momento I. Conceptual: en este momento nace la idea, se formula el anteproyecto, al analizar puntos clave, se inician las actividades, estrategias y metodologías, para la construcción, desarrollo y ejecución: a) Conformación del colectivo de trabajo (participantes), permanentes e intermitentes; b) Registro y caracterización de los sujetos sociales protagónicos; c) Justificación e importancia del proyecto; d) Propósito del Proyecto de Formación y Autoformación Productiva.

Momento II. Planificación: contempla el período de planificar y definir las estrategias de trabajo, de acuerdo con el momento conceptual: a) Instalación de la Mesa de Evaluación, Construcción y Desarrollo Curricular Permanente (MECDCP); b) Elaboración del Plan Estratégico Global de Trabajo; c) Perfil de egreso del área ocupacional/Ocupación; d) Plan de estudio.

Momento III. Organización curricular: en este momento se ejecuta lo establecido en el Plan Estratégico Global de Trabajo, para la construcción de las unidades curriculares, y se establecen las modalidades de formación y autoformación colectiva,

integral, continua y permanente, según a) Perfil de egreso del área ocupacional/ocupación; b) Perfiles productivos del PFAP; c) Plan de estudio

Momento IV. Sistematización: es el período en el que se finalizan las acciones, actividades y estrategias establecidas en el Plan Estratégico Global de Trabajo; y se inician los procesos técnicos administrativos para la aprobación, codificación y habilitación del PFAP¹⁶.

En el segundo momento se establece la conformación de la mesa de evaluación, construcción y desarrollo curricular permanente, espacio donde se organizan los procesos de formación y autoformación colectiva; instancia donde los sujetos protagónicos desarrollan la praxis dialógica del proceso formativo, es decir, la acción entreaprendiente.

Este proceso de construcción curricular se viene generando en el Inces desde 2008 y ha tenido etapas de avances y retrocesos; pero, sin dudas, con el PFAP se logró dar un salto histórico en relación con el currículo para los procesos vinculados a la educación técnica y la formación profesional.

Finalmente, se propone, desde construcción curricular, la integración familia-centro de trabajo-comunidad como parte de la sociedad, por lo que se necesita conducir u orientar hacia un nuevo modelo organizacional que fortalezca los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticas acordes con los

¹⁶ Normas técnicas del Inces (2019). De los momentos de la elaboración de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP).

procesos de transformación social, por medio de una formación integral en, por, para y desde el trabajo productivo, cooperativo y liberador.

Bajo este referente, fue necesario reorientar el currículo del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces), desde la interrelación de los Programas Nacionales de Formación (PNF) de la educación universitaria y las modalidades formativas del Inces, lo cual revistió un cambio paradigmático, considerando el devenir histórico institucional (véase tabla N.º 1), y la evolución de los paradigmas organizacionales y de formación planetarios, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla N.º 1
Comparativo de los enfoques desarrollados en Inces

ENFOQUES	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
Enfoque conductual	Enfatiza en asumir las competencias como comportamiento clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	Empírico-analítica Neopositivista	Entrevistas, observación y registro de conducta Análisis de casos. Métodos: Análisis ocupacional y el Developing a Curriculum DACUM.
Enfoque funcionalista	Enfatiza en asumir las competencias como conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales profesionales, enmarcados en funciones definidas.	Funcionalismo	Método del análisis funcionalista.

continua

Enfoque constructivista	Enfatiza en asumir las competencias como habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el contexto organizacional.	Constructivismo eoconstructivista	ETED (Empleo tipo estudiado en su dinámica).
Enfoque complejo y sistémico	Enfatiza en asumir las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sustentable, sostenible y en equilibrio con el ambiente.	Pensamiento crítico, sistemático, complejo	Análisis de procesos Investigación Acción Participante (IAP) Sistematización de experiencias.

Fuente: Irigorin y Vargas (2002) y Tobón (2010).

De igual manera, fue un importante logro, en materia de currículo, haber llegado a la consolidación del propósito de formar produciendo y producir formando, mediante la integración de saberes humanísticos, científicos y tecnológicos, vinculadas al desarrollo endógeno, productivo y sustentable, transfigurados en el saber ser, saber conocer, saber hacer y convivir, en un todo integrado del sujeto social protagónico; es decir, en toda su dimensión.

Desde este referente (véase tabla N.^o 2), se evidencia la evolución del currículo Inces, en sus intentos de adecuación y acoplamiento a los momentos históricos, contextos y transiciones políticas, económicas y sociales, en cuanto a la formación que requiere el Estado venezolano, en materia de formación profesional.

Tabla N.º 2. Devenir histórico del currículo Inces

PERÍODO	ETAPAS	PROCESOS DE FORMACIÓN	ENFOQUES	MATERIAL DIDÁCTICO
1961 a 2004 (Creación del INCE, 1959)	Histórico Inces (adscrito al Ministerio de Educación)	Curso de formación	Diseño instruccional/ Análisis ocupacional (positivista-conductista).	Paquetes instructionales: análisis y bases de investigación, programas de formación, paquetes de evaluación, manuales, guías de estudio, cuadernos, entre otros.
2004 a 2008	Inicio de la transformación del INCE a Inces (transición del MINEP al MINEC)	Salidas ocupacionales	Diseño curricular MINEC: Constructivista (Invedecor), prevalece el análisis ocupacional y el DACUM. Se incorporan los componentes socioproyectivos	Material didáctico: perfil de competencia, diseño curricular y cuaderno de estudio.
Propuesta: 2009-2011	Inces Barrio Adentro (adscripción al Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Protección Social)	Módulos de formación	No se concretó propuesta de formación	Coexistencia de cursos y salidas ocupacionales y se incorpora la certificación ocupacional y de saberes
2012-2014	Proyectos integrales de formación, investigación, innovación, producción y servicios socialistas (adscripción al Ministerio de Ciencia y Tecnología)	Matriz integral de formación (MIF)	Desarrollo curricular Pensamiento crítico Investigación Acción Participante (IAP) Sistematización de experiencias	Proyectos integrales de formación socialistas (PIS), cuadernos de sistematización, sujeto de aprendizaje y maestro pueblo. Se incorporan la acreditación y la certificación de conocimientos y saberes empíricos y académicos
2014-2015	Encadenamiento productivo y motores productivos para el desarrollo económico de la patria (adscripción al Ministerio del Poder Popular para el Proceso Social del Trabajo)	Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP) y Matrices de Formación y Autoformación Productiva (MFAP), configuradas en unidades curriculares	Desarrollo curricular Pensamiento complejo y sistemático Metodologías cualitativas y cuantitativas	Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP) Se privilegia y renueva el proceso de acreditación de conocimientos y saberes por experiencia en ejercicio; movilización de conocimientos y saberes

Fuente: Sequer (2013)

De igual manera, se desarrollaron una serie de acciones socioeducativas, las cuales coordiné desde el rol de gerente

general de Formación del Inces. Las comparto en la siguiente tabla:

Tabla N.º 3
**Descriptor resumen de los eventos realizados en el marco
de la transformación curricular y la construcción
de las normas técnicas del Inces**

N.º	DENOMINACIÓN DEL EVENTO	PERÍODO
1.	1. ^{er} Taller “Pautas Metodológicas para la Construcción de Propuestas Formativas” en el marco de las nuevas modalidades del Inces, 2015.	10 al 12 de junio de 2015
	2. ^o Taller “Pautas Metodológicas para la Construcción de Propuestas Formativas”, en el marco de las nuevas modalidades del Inces, 2015.	22 al 24 de junio de 2015
	3. ^{er} Taller “Pautas Metodológicas para la Acreditación y Certificación de Experiencias en Ejercicio de Saberes Empíricos y Académicos”, en el marco de las nuevas modalidades Inces, 2015.	20 al 22 de julio de 2015
	4. ^o Taller “Pautas Metodológicas para la Construcción de Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)”, según las Normas Técnicas Inces, 2016. Primera fase.	16 al 19 de mayo de 2016
	4. ^o Taller “Pautas Metodológicas para la Construcción de Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)”, según las Normas Técnicas Inces, 2016. Segunda fase.	1 y 2; 8 y 9 de junio de 2016
2.	1. ^{er} Simposio “Políticas Públicas en Materia de Formación y Autoformación Productiva del Inces”.	25 al 30 julio de 2016
3.	1. ^{er} Seminario de Formación y Autoformación Productiva del Inces, “Hacia las Brigadas Pedagógicas del Inces”.	28 de noviembre al 2 de diciembre de 2016
4.	1. ^{er} Congreso Nacional de Formación y Autoformación Productiva, “Hacia las Brigadas Pedagógicas del Inces”.	19 al 21 de julio de 2017
5.	1. ^{er} Encuentro de las Gerencias Regionales del Inces: gerentes regionales, jefes de División de Formación Profesional y coordinadores de las Unidades de Tecnología Educativa, para la revisión del enfoque filosófico, epistemológico y metodológico de las Normas Técnicas del Inces, coordinado por el Consejo de Gestión Regional.	17 al 19 de octubre de 2017

Total general de eventos: 5

Fuente: Normas técnicas metodología para la construcción, desarrollo y ejecución de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP) del Inces, 2020.

Tabla N.º 4
Resumen ejecutivo de los eventos realizados, en el marco de la transformación curricular y la construcción de las normas técnicas del Inces

N.º	Eventos	Cantidad	N.º Participantes
1.	Talleres	4	290
2.	Símposio	1	80
3.	Seminario	1	140
4.	Congreso	1	161
5.	Encuentro	1	Sin información
Total general		8	671

Fuente: Normas técnicas. Metodología para la construcción, desarrollo y ejecución de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP) del Inces, 2020.

Fuente: Gerencia de Tecnología Educativa, 2019.

Nota: La cantidad total de participantes de los eventos, puede incluir Servidores y Servidoras Públicas que asistieron a dos (2) o más de los eventos realizados, en el marco de la transformación curricular y la construcción de las normas técnicas del Inces.

Tabla N.º 5
**Resumen ejecutivo de dependencias (internas y externas).
Participantes en los eventos**

N.º	Dependencias participantes	Cantidad de dependencias	Cantidad de participantes
1.	Gerencia de Tecnología Educativa (Equipo de Sistematización de Experiencias)	1	22
2.	Revisión y Evaluación Epistemológica, Metodológica y Curricular de las Normas Técnicas del Inces	6	15
3.	Gerencias Generales del Inces Rector (Gerencias de Línea, Divisiones y Coordinaciones de Programas)	5	90
4.	Gerencias Regionales del Inces	24	209
5.	Institutos Externos de Educación y Formación	6	15
Total general de participantes		42	351

Fuente: Normas técnicas. Metodología para la construcción, desarrollo y ejecución de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP) del Inces, 2020.

Fuente: Gestión de Tecnología Educativa, 2019.

Tabla N.º 6. Identificación de perfiles productivos creados a través de la meeferencias

Nº	Ídeas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
1	Promoción y acompañamiento en salud integral comunitaria	1	Promotor (a) de salud comunitaria
		2	Promotor (a) de salud comunitaria: Parto Humanizado
		3	Promotor (a)
		4	Promotor (a) en prevención de riesgo, emergencia y desastre.
			Total 4
2	Electromedicina	1	Electrotécnico
		2	Técnico en electrotecnia.
		3	Técnico instalador y reparador de unidades y equipos odontológicos.
		4	Técnico reparador de equipos de laboratorio clínico
		5	Técnico reparador de equipos del área de consulta y emergencia.
		6	Técnico reparador de equipos de quirófano.
			Total 6
3	Facilitadora del Parto y Nacimiento Humanizado	1	Orientador Familiar y Gestación
		2	Asistente de Servicio Social y Comunitario en Parto y Nacimiento
		3	Asistente de Servicio Social y Comunitario en atención postnatal, lactancia materna y crianza respetuosa
		4	Promotor (a) social de la maternidad deseada, segura y feliz
			Total 4

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
4	Higiene dental	1	Higienista dental
		2	Promotor en salud bucal
		3	Asistente de odontología
		4	Instrumentista en cirugía bucal
		Total 4	
5	Procesamiento de alimentos para la obtención de harinas alternativas	1	Procesador de alimentos con harinas alternativas
		2	Eldorador de masas con harinas alternativas.
		3	Panadero artesanal con harinas alternativas
		4	Repostero artesanal con harinas alternativas.
		5	Procesador de leguminosas, tubérculos y cereales
		Total 5	
6	Cría de mejillones	1	Críador de Mejillones
		2	Reactor Pescador de Mejillones
		3	Productor de Semillas de Mejillón
		4	Constructor de Viveros Flotantes
		5	Procesador de Moluscos
		Total 6	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Calificados
7	Artes culinarias	1	Chef
		2	Sub chef
		3	Chef sazón (a)
		4	Chef Parrillero (a)
		5	Chef Carnicero (a)
		6	Chef Panista
		7	Cocinero (a)
		8	Ayudante de cocina
Total 8			
8	Estética y belleza	1	Asesor de imagen profesional integral de belleza.
		2	Maquillador(a) profesional
		3	Maquillador(a) caracterización
		4	Maquillador(a) de cine
		5	Maquillador(a) de televisión
		6	Maquillador(a) corporal
		7	Diseñador de cejas
		8	Esteticista
Total 8			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
9	Gestión de alimentos y bebidas	1	Gestor de alimentos y bebidas
		2	Supervisor de servicio de alimentos y bebidas
		3	Análista de costos
		4	Almacenista
		5	Asistentes de compras
		6	Asistente de almacén
		7	Steward
		Total 7	
10	Gestión de Comunicación Social Digital	1	Gestor de Comunicación Social Digital
		2	Redactor
		3	Fotógrafo
		4	Reportero
		5	Editor
		6	Diseñador de gráfico digital
		7	Asistente de comunicación social
		8	Camarógrafo (a)
		Total 8	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
11	Emprendimiento productivo	1	Especialista en Emprendimiento
		2	Emprendedor
		3	Emprendedor digital
		4	Emprendedor en el sector
		Total 4	
12	Panadería Repostería	1	Panadero – repostero
		2	Panadero
		3	Pastelero
		4	Ayudante de panadería
		5	Ayudante de pastelería
		6	Repostero
		7	Banquero
		Total 7	
13	Secretariado administrativo	1	Técnico en secretariado ejecutivo
		2	Secretarías (os) administrativos y ejecutivos
		3	Asistente de dirección o gerencia
		4	Asistente de personal
		6	Asistente administrativo
		Total 6	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
14	Recreación para el Buen Vivir	1	Guía de planes vacacionales
		2	Animador recreador
		3	Asistente de animador recreador
		Total 3	
15	Turismo de Aventura y Naturaleza en Baja y Medio Montaña	1	Guía de turismo de aventura y naturaleza en baja y medio montaña
		2	Asistente de guía de turismo de aventura en baja y medio montaña
		3	Guía de turismo comunitario (baquiano)
		Total 3	
16	Turismo de playa	1	Guía de turismo de playa
		2	Guardia de playa
		4	Salvavidas
		Total 3	
17	Turismo de Naturaleza, Cultura y Ecoturismo del Estado Bolívar	1	Guía de naturaleza, cultura y ecoturismo del estado Bolívar
		2	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: covenas
		3	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: ornitología
		4	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: travesía
		5	Guía de turismo de patrimonio cultural
		6	Porteador turístico
		Total 6	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
18	Formación de Facilitadores	1	Asesor (a) de Formación Laboral
		2	Asesor (a) de Formación a Distancia
		3	Tutor (a) de Formación Laboral
		4	Tutor (a) de Formación a Distancia
		5	Promotor (a) de Mediación de Enseñanza y Aprendizaje
		6	Facilitador (a)
		7	Facilitador a Distancia
Total 7			
19	Administración de plataformas digitales	1	Administrador de plataformas digitales
		2	Analista de información digital
		3	Comunicación digital
		4	Corrección de contenido digital
		5	Corrección de contenido digital
Total 5			
20	Administración de Redes y Sistemas	1	Administradores de redes
		2	Técnico en redes informáticas
		3	Técnico en redes y sistemas de computadores
		4	Administrador de redes informáticas
Total 4			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Autoformativa Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
21	Construcción Popular de Hábitat y el Buen Vivir	1	Huerto de obra
		2	Albañil
		3	Cabillero
		4	Electricista de la construcción
		5	Encañador
		6	Herrero
		7	Jardinero de viviendas
		8	Plantero
		Total 8	
22	Desarrollo de Software y Aplicaciones	1	Desarrollador de Software
		2	Administrador de sitio web
		3	Desarrollador de página web
		4	Diseñador de página web
		5	Programador web
		Total 5	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)	Nº	Perfiles Productivos/Labores Cualificados
23	Impresión de Artes Gráficas	1	Técnico en impresión de artes gráficas
		2	Operador de máquina impresora offset
		3	Operador de prensa digital
		4	Impresor de serigrafía
		5	Impresor de offset
		6	Impresor de serigrafía
Total 6			
24	Instalación eléctricas de la construcción	1	Electricista construcción
		2	Electricista, edificios / montaje (instalación)
		3	Electricista, reparador
		4	Instalador electricista alumbrado público
		5	Instalador, tuberías
		6	Ensamblador lámparas eléctricas
Total 6			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
25	Perforación de pozos petroleros	1	Técnico en perforación de pozos petroleros
		2	Perforador de pozos petroleros
		3	Encuellerador de servicios de pozos petroleros
		4	Cuñero de servicios de pozos petroleros
		5	Ayudante de servicios de pozos petroleros
		6	Operador de servicios de control de calidad
Total 6			
26	Planificación y Programación de Procesos de Mantenimiento en Máquinas Industriales	1	Técnico en planificación y programación de procesos de mantenimiento en máquinas industriales
		2	Planiificador de mantenimiento
		3	Supervisor de mantenimiento
		4	Supervisor general de mantenimiento
Total 4			
27	Producción en línea de equipos de computación	1	Ensamblador de equipos eléctricos y electrónicos
		2	Ensamblador de equipos electrónicos
		3	Verificador de control de calidad
		4	Instalador y reparador de equipos de computación
		5	Supervisor de producción
		6	Coordinador de industria
		7	Supervisor de calidad
		8	Coordinador de planta control y calidad
Total 8			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)	Nº	Perfiles Productivos/Labores Cualificados
28	Elaboración artesanal de productos de limpieza y aseo personal	1	Elaborador artesanal de productos de limpieza y aseo personal
		2	Almacenista
		3	Elaborador de ceras
		4	Elaborador de jabones
		5	Elaborador de cloro y desinfectantes
		6	Elaborador de productos de aseo personal
		7	Elaborador de productos de limpieza
Total 7			
29	Red de acceso en telecomunicaciones	1	Técnico en Red de Acceso
		2	Líneero en redes telefónicas
		3	Callista Telefónico
		4	Proyectista en redes de telecomunicaciones
		5	Instalador y reparador de líneas de telefónicas
Total 5			
30	Servicio de Gas Licuado de Petróleo	1	Técnico de instalaciones de refinación de petróleos y gas natural
		2	Distribuidor de Gas Licuado de Petróleo
		3	Instalador de Gas Licuado de Petróleo
		4	Operador de Planta de Gas Licuado de Petróleo
Total 4			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
31	Servicios de Electrodomésticos	1	Técnico mecánico calefacción refrigeración y ventilación
		2	Almacenista
		3	Reparador de electrodomésticos menores
		4	Reparador de equipos audiovisuales
		5	Operador instalaciones refrigeración
Total 5			
32	Sistema de Instalación de Tuberías en Obras Civiles	1	Plomero instalador de tuberías
		2	Instalador de tuberías
		3	Instalador de tuberías de desague
		4	Instalador de tuberías de gas
		5	Plomero de instalaciones sanitarias
Total 5			
33	Sistemas Constructivos en Obras Civiles	1	Maestro albañil
		2	Cabillero
		3	Encofrador
		4	Pintor de obra
		5	Cementista
Total 5			

Nº	Ideas de Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados
34	Sistemas de Telecomunicaciones	1	Técnico en Sistemas de Telecomunicaciones
		2	Instalador de sistema de cableado estructurado
		3	Instalador y empalmador de fibra óptica
		4	Instalador de sistema satelital
		Total 4	
35	Soporte Técnico al Usuario (a)	1	Técnico en Asistencia al Usuario en Tecnología de la Información y la Comunicación
		2	Ofimático (a)
		3	Técnico de soporte informático
		4	Instalador y reparador de equipos de computación.
		Total 4	
36	Operación de planta de procesamiento de gas	1	Operadores de Instalaciones de Refinación de Petróleos y Gas Natural.
		2	Operador de plantas de extracción
		3	Operador de plantas de Fraccionamiento
		4	Operador de plantas de Refrigeración, Almacenaje y Despacho
		5	Operador de Terminal Marino
		6	Operador de panel de plantas de procesos.
		Total 6	

Nº	Ideas de Proyecto de Formación Y Autoformación Productiva (PFAp)	Nº	Perfiles Productivos / Laborales Cualificados
		1	Técnico en electricidad, energía eléctrica: distribución
		2	Electricista en redes de distribución
		3	Instalador de líneas de energía eléctrica en redes de distribución
	Electricidad, energía eléctrica: distribución	4	Instalador de redes de distribución subterráneas
37		5	Electricista de mantenimiento del sistema de alumbrado público
		6	Instalación de acometidas y medidores
		Total 6	
		TOTALES	
	Ideas de Proyectos de Formación y Autoformación Productiva:	Perfiles Productivos / Laborales Cualificados	
	37	221	

Tabla 7. Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
1	Promotor (a) de salud integral comunitaria	Ministerio del Poder Popular para la Salud (MPPS)
2	Promotor (a) de salud comunitaria: Parto humanizado	
3	Promotor (a) de salud comunitaria	
4	Promotor (a) en prevención de riesgo, emergencia y desastre.	
5	Electrotécnico	
6	Técnico en electrotecnia	
7	Técnico instalador y reparador de unidades y equipos odontológicos	
8	Técnico reparador de equipos de laboratorio clínico	
9	Técnico reparador de equipos del área de consulta y emergencia.	
10	Técnico reparador de equipos de quirófano	
11	Higienista dental	
12	Promotor en salud bucal	
13	Asistente de odontología	
14	Instrumentista en cirugía bucal	
15	Orientador Familiar y Gestación	
16	Asistente de Servicios Social y Comunitario en Parto y Nacimiento	
17	Asistente de Servicios Social y Comunitario en atención postnatal, lactancia materna y crianza respetuosa	
18	Promotor (a) social de la maternidad deseada, segura y feliz	
19	Procesador de alimentos con harinas alternativas	Gerencia Regional INCES: Monagas
20	Elaborador de masas con harinas alternativas	
21	Panadero artesanal con harinas alternativas	
22	Repostero artesanal con harinas alternativas	
23	Procesador de leguminosas, tubérculos y cereales	
24	Criador de Mejillones	Gerencia Regional INCES: Nueva Esparta
25	Recolector Pescador de Mejillones	
26	Productor de Semillas de Mejillón	
27	Constructor de Viveros Flotantes	
28	Procesador de Moluscos	Agrupación de Hoteles Región Capital
29	Chef	
30	Sub chef	
31	Chef salsero (a)	
32	Chef Parrillero (a)	
33	Chef Carnicero (a)	
34	Chef Panrista	
35	Cocinero (a)	

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
36	Ayudante de cocina	Agrupación de Hoteles Región Capital
37	Gestor de alimentos y bebidas	
38	Panadero – repostero	
39	Panadero	
40	Pastelero	
41	Ayudante de panadería	
42	Ayudante de pastelería	
43	Repostero	
44	Banquetero	
45	Supervisor de servicio de alimentos y bebidas	
46	Analista de costo	
47	Almacenista	
48	Asistentes de compras	
49	Asistentes de almacén	
50	Steward	
51	Asesor de imagen profesional integral de belleza	
52	Maquillador (a) profesional	
53	Maquillador (a) caracterización	
54	Maquillador (a) de cine	Escuela de Maquillaje ABC
55	Maquillador (a) de televisión	
56	Maquillador (a) corporal	
57	Disenñador de cejas	
58	Esteticista	
59	Gestor de Comunicación Social Digital	
60	Redactor	
61	Fotógrafo	
62	Reportero	Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información (MINCI)
63	Editor	
64	Disenñador de gráfico digital	
65	Asistente de comunicación digital	
66	Camarógrafo	
67	Administrador de plataformas digitales	
68	Analista de información digital	
69	Comunicador digital	
70	Corrector de contenido digital	
71	Productor de contenido digital	

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
72	Especialista en Emprendimiento	Requerimiento Presidencial
73	Emprendedor	
74	Emprendedor digital	
75	Emprendedor en el sector	
76	Técnico en Secretariado ejecutivo	INTEVEP – PDVSA
77	Secretarias (os) administrativos y ejecutivos	
78	Asistente de dirección o gerencia	
79	Asistente personal	
80	Asistente administrativo	Ministerio del Poder Popular para el Turismo (MPPT)
81	Guía de planes vacacionales	
82	Animador recreador	
83	Asistente de animador recreador	
84	Guía de turismo de aventura y naturaleza en baja y media montaña	
85	Asistente de turismo de aventura y naturaleza en baja y media montaña	
86	Guía de turismo comunitario (baquiano)	
87	Guía de turismo de playa	
88	Guardia de playa	
89	Salvavidas	
90	Guía de naturaleza, cultura y ecoturismo del estado Bolívar	
91	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: cavernas	
92	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: ornitología	
93	Guía de ecoturismo y naturaleza, modalidad: travesía	
94	Guía de turismo de patrimonio cultural	
95	Porteador turístico	
96	Asesor (a) de Formación Laboral	Escuela de Formación de Facilitadores (as) INCES Sede
97	Asesor (a) de Formación a Distancia	
98	Tutor (a) de Formación Laboral	
99	Tutor (a) de Formación a Distancia	
100	Promotor (a) de Mediación de Enseñanza y Aprendizaje	
101	Facilitador (a)	
102	Facilitador a Distancia	

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
103	Administrador de redes	Industria Canaima
104	Técnico en redes informáticas	
105	Técnico en redes y sistemas de computadoras	
106	Administrador de redes informáticas	
107	Ensamblador de equipos eléctricos y electrónicos	
108	Ensamblador de equipos electrónicos	
109	Verificador de control de calidad	
110	Instalador y reparador de equipos de computación	
111	Supervisor de producción	
112	Coordinador de industria	
113	Supervisor de calidad	Industria Canaima
114	Coordinador de planta control y calidad	
115	Técnico en Asistencia al Usuario en Tecnología de la Información y la Comunicación	
116	Ofimático	
117	Técnico de soporte informático	
118	Instalador y reparador de equipos de computación	

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
119	Maestro de obra	
120	Albañil	
121	Cabillero	
122	Electricista de la construcción	
123	Encofrador	
124	Herrero	
125	Jardinero de viviros	
126	Plomero	
127	Electricista construcción	
128	Electricista, edificios / montaje (instalaciones)	
129	Electricista, reparador	
130	Instalador electricista alumbrado público	Ministerio de Poder Popular para la Vivienda y Hábitat
131	Instalador, tuberías	
132	Ensambладor lámparas eléctricas	
133	Plomero instalador de tuberías	
134	Instalador de tuberías	
135	Instalador de tuberías de desagüe	
136	Instalador de tuberías de agua	
137	Plomero de instalaciones sanitarias	
138	Maestro albañil	
139	Cabillero	
140	Encofrador	
141	Pintor de obra	
142	Cementista	Ministerio de Poder Popular para la Vivienda y Hábitat
143	Desarrollador de Software	
144	Administrador de sitio web	
145	Desarrollador de página web	
146	Diseñador de página web	
147	Programador web	Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE)

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		Entidad de trabajo solicitante
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	
148	Técnico en impresión de artes gráficas	Imprenta INCES
149	Operador de máquina impresora offset	
150	Operador de prensa digital	
151	Impresor de serigrafía	
152	Impresor offset	
153	Impresor de serigrafía	
154	Técnico en perforación de pozos petroleros	PDVSA
155	Perforador de pozos petroleros	
156	Encuellador de servicios de pozos petroleros	
157	Culero de servicios de pozos petroleros	
158	Ayudante de servicios de pozos petroleros	
159	Operador de servicios de control de calidad	Empresas RONCA
160	Técnico en planificación y programación de procesos de mantenimiento en máquinas industriales	
161	Planificador de mantenimiento	
162	Supervisor de mantenimiento	
163	Supervisor general de mantenimiento	Gerencia Regional INCES: Trujillo
164	Elaborador artesanal de productos de limpieza y aseo personal	
165	Almacenista	
166	Elaborador de ceras	
167	Elaborador de jabones	
168	Elaborador de cloro y desinfectante	
169	Elaborador de productos de aseo personal	
170	Elaborador de productos de limpieza	

Identificación de demandas de Perfiles Productivos Requeridos por las Entidades y Centros de Trabajo (públicas y privadas)		
Nº	Perfiles Productivos/Laborales Cualificados	Entidad de trabajo solicitante
171	Técnico en Red de Acceso	CANTV
172	Liniero en redes telefónicas	
173	Cablista telefónico	
174	Proyectista en redes de telecomunicaciones	
175	Instalador y reparador de líneas de telefónicas	
176	Técnico en Sistemas de Telecomunicaciones	
177	Instalador de sistema de cableado estructurado	
178	Instalador y empalmador de fibra óptica	
179	Instalador de sistema satelital	
180	Técnico de instalaciones de refinación de petróleos y gas natural	PDVSA GAS
181	Distribuidor de Gas Licuado de Petróleo	
182	Instalador de Gas Licuado de Petróleo	
183	Operador de Planta de Gas Licuado de Petróleo	
184	Almacenista	Ensambladora Haier
185	Reparador de electrodomésticos menores	
186	Reparador de equipos audiovisuales	
187	Operador instalaciones refrigeración	
188	Operadores de Instalaciones de Refinación de Petróleo y Gas Natural.	PDVSA Anzoátegui
189	Operador de plantas de extracción	
190	Operador de plantas de Fraccionamiento	
191	Operador de plantas de Refrigeración, Almacenaje y Despacho	
192	Operador de Terminal Marino	
193	Operador de panel de plantas de procesos.	
194	Técnico en electricidad, energía eléctrica: distribución	CORPOELEC
195	Electricista en redes de distribución	
196	Instalador de líneas de energía eléctricas en redes de distribución	
197	Instalador de redes de distribución subterráneas	
198	Electricista de mantenimiento del sistema de alumbrado público	
199	Instalador de acometidas y medidores	

El sujeto entreaprendiente: un paradigma emergente

El cuarto hallazgo. Antes de abordar al sujeto protagónico, quisiera presentar algunos de los aspectos que dan fundamento al “entreaprendizaje” como paradigma emergente. Es importante resaltar que cuenta con tres argumentos polémicos que sirven de base para su análisis y para su continuidad investigativa. El primer argumento es la cualidad andragógica de los procesos de aprendizaje presente en las comunidades de aprendizaje.

La andragogía, por ser una disciplina, adquiere cualidades científicas que van determinando en el rol protagónico de la persona adulta, la capacidad de decidir lo que desea aprender. Esto acerca la distancia entre el docente y el alumno, condición existente en la enseñanza de la niñez —entendida desde el paradigma de la educación bancaria— por lo que la persona adulta va asumiendo responsablemente su propio proceso en una perspectiva de aprendiente permanente.

De acuerdo a Valdez (2011), la andragogía constituye un importante cruce de caminos con diversas características. Los fenómenos implícitos en los procesos de formación de las personas adultas son aspectos esenciales en la comprensión de los principios rectores que se han venido tejiendo en torno a este paradigma. Por su parte nos permite fijar la mirada en el modo como los adultos vamos construyendo nuestros procesos de aprendizaje y todos los factores asociados a ello. Al estar relacionadas con las necesidades de las personas adultas, permite

tener miradas más amplias de dichas realidades, de los elementos asociados al aprendizaje y las temáticas contextualizadas en su tiempo presente.

Por ello el énfasis en el proceso de construcción colectiva del conocimiento representa un objetivo concreto; *notum est essentia*. Se trata del ejercicio de la intersubjetividad –la *otroriedad subjetiva*– de quienes constituyen la estética organizativa de los grupos de estudio y desde sus formas del conocer sistematizan sus procesos y experiencias de aprendizaje.

Tal referencia la hemos podido recrear en la praxis socioeducativa que se da entre los trabajadores, trabajadoras, comunidades de estudio y de aprendizaje durante los procesos de formación y autoformación colectiva, teniendo como base la realización de actividades por resultados observables en su entorno o contexto real de trabajo, con un desempeño óptimo e idóneo, en función de la resolución de problemas específicos propios, esta práctica formativa puede ser de carácter individual o colectiva.

Sequera (2018), al respecto, nos comparte que todo esto permite potenciar sujetos con las siguientes cualidades humanas: capacidad de asimilar, procesar y sistematizar la información nueva; capacidad para la investigación, la creatividad y la innovación, condiciones de mejoramiento continuo y actualización permanente, así como también del esfuerzo deliberado de las organizaciones por crear desarrollar, mantener y utilizar su capital intelectual, para el logro de su intención

u objetivo estratégico y táctico, respondiendo a una filosofía y práctica organizacional sistémica – compleja y dialéctica, tomando como referente la cadena de valor que parte de los distintos factores y sectores productivos que se sustentan en la integracionalidad y lo colectivo (Sánchez Vegas, 2008).

Anteriormente hemos podido conocer la esencia del proyecto curricular del Inces, muy especialmente el momento donde se conforma la mesa de evaluación, construcción desarrollo curricular permanente¹⁷; un espacio donde de manera horizontal, se manifiestan las necesidades y fortalezas de lo colectivo, del igual manera se desarrolla una praxis entreaprendiente al superar al maestro como centro del proceso y se establecen relaciones dialógicas de aprendizaje, conocimiento, estudio y reconocimiento del saber sobre la realidad, el contexto y su desarrollo sociohistórico. Esta mesa constituye el ejercicio participativo de la formación y autoformación colectiva porque en ella se pone de manifiesto la idea de Freire cuando afirma que “Nadie educa a nadie —nadie se educa a si mismo—, los hombres se educan entre si con la mediación del mundo”.

Un segundo argumento refiere la integración entre las fuentes del pensamiento complejo y los referentes socio históricos de la educación popular; sin lo cual sería imposible refrendar la

17 La Mesa de Evaluación, Construcción y Desarrollo Curricular Permanente es una instancia organizativa conformada por sujetos sociales e institucionales con direccionalidad política y estratégica, para la coordinación, gestión, acompañamiento y sistematización de experiencias de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP). La mesa debe estar enmarcada en los principios y valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y al desarrollo sociocognitivo integral de los ciudadanos y las ciudadanas.

tesis del entreaprendizaje como paradigma emergente, así como establecer los pilares filosóficos presentes en dicho paradigma, reflexión que puede concluir en el seminario de pensamiento complejo, del Programa de Estudios Abiertos y en el artículo arbitrado.

Por su parte el pensamiento complejo abre las brechas para una mirada dialógica de la realidad. Un planteamiento que supera el modo universal y absoluto del conocimiento, condición de supremacía que adquirió la tesis del positivismo. En este orden de ideas, la educación popular se va configurando y redefiniendo permanentemente tanto en sus presupuestos teóricos como en sus prácticas. Así, la educación popular asume caras diversas de acuerdo a los diferentes escenarios, temáticas y sujetos educativos, por lo que la práctica de la educación popular se sitúa y enmarca dentro de lo que “todos nosotros comencemos a construir”.

Freire (s/f), plantea que la educación popular es “un enfoque de educación alternativo dirigido hacia la promoción del cambio social” y que el propósito central de esta corriente educativa – a la que catalogaremos como un paradigma - se vincula con la necesidad de que los procesos de cambio sean asumidos por el pueblo. Siendo así que el sujeto protagónico de estos cambios es al mismo tiempo autogestor de su praxis socioeducativa: el sujeto entreaprendiente.

Y en tercer lugar no podemos negar la relación investigación – educación teniendo en cuenta que, en ambos procesos de

forma íntima, hoy influye el rol protagónico y participante del sujeto. Esto conforma el elemento epistemológico del paradigma emergente donde prevalece el aprendizaje colectivo y la intersubjetividad. Por ello la propuesta curricular del Inces es desarrollada a través de la metodología de proyectos, desde un enfoque esencialmente investigativo, siendo así que esta metodología pone de manifiesto el fuerte impacto de esta estrategia de formación orientada a la acción en virtud de su potencialidad, para vincular y relacionar los procesos formativos con los procesos productivos, facilitar la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos a la evolución de los requerimientos de los puestos a procesos de trabajo, para garantizar la pertinencia y calidad de la formación, se adopta en esta investigación la formación basada en el enfoque de competencias y la metodología de proyectos de formación y autoformación productiva. (Sequera. op.cit. p9)

Hoy no podemos negar la influencia que la concepción moderna de la educación, como proceso de facilitación y mediación del aprendizaje y del conocimiento, tuvo de manera hegemónica durante el Siglo XX. Desde Skinner, Montessri, Dewey, Declory, pasando por Makarenko, Neill, Piaget, Vigostky hasta los tiempos de Ferrer, Guardia y el mismo Freire muchos han sido los aspectos relevantes en torno a la educación. Pero en gran parte de los casos, existió un patrón común: la enseñanza a partir de la relación maestro alumno.

De la educación para el trabajo a la formación y autoformación colectiva. Una mirada compartida para las categorías de análisis

Sobre el aprendizaje colectivo y la intersubjetividad en el contexto de la educación técnica y la formación profesional

El aprendizaje colectivo y la intersubjetividad conforman las dos categorías de análisis donde se centra la conformación del sujeto protagónico. Estas reflejan nuevos valores en las relaciones y formas en que los participantes del proceso de aprendizaje desarrollan dinámicas en la construcción colectiva del conocimiento. Por una parte, el –*estar ahí*¹⁸- convivir en la praxis desarrollada por los y las participantes, permite identificar los elementos donde se recrea la formación y autoformación colectiva en una suerte protagónica donde la persona se reconoce desde el rol protagónico en un “**acuerdo societario de saberes**”¹⁹, es decir, el ejercicio de la ruptura paradigmática y recreación de nuevos valores en el aprendizaje participativo.

Este rol protagónico se da mediante su participación en la mesa de evaluación, construcción y desarrollo curricular

18 Desde la perspectiva de Gadamer 1977 (prosiguiendo el camino emprendido por Heidegger, pero sin dejar de conectarlo con el planteamiento trascendental), el estar-ahí es comprender. El comprender es la forma originaria de realización del estar-ahí, del ser-en-el-mundo. La comprensión constituye el modo de ser del estar-ahí, previo a toda ulterior diferenciación; por tanto, algo originario en la vida humana. Se trata de un factum existencial, pues es imposible retroceder por detrás de la facticidad de este ser.

19 Cualidad creada por el autor para determinar la naturaleza del compromiso educativo establecido entre los grupos con intereses comunes y praxis compartida

permanente, punto de partida de la metodología del proyecto de formación y autoformación productiva; proceso que además le permite al participante tener la posibilidad de decidir qué, cómo, cuándo y dónde aprender, por ello es que diseñan su propia matriz curricular.

Por ello el énfasis en el proceso de **construcción colectiva del conocimiento** representa un objetivo concreto; *notum est essentia*. Se trata del ejercicio de la intersubjetividad –la *otroriedad subjetiva*– de quienes constituyen la estética organizativa de los grupos de estudio y desde sus formas del conocer sistematizan sus procesos y **experiencias de enseñanza-aprendizaje**.

Es importante destacar, que los aspectos vinculados al aprendizaje, sus procesos y motivaciones han sido temas centrales en importantes estudios a lo largo del siglo XX. Un amplio marco referencial en la teoría del aprendizaje se ha consolidado a partir del análisis de los aportes devenidos de la rama de la psicología de la educación. Resaltan entre ellas la teoría conductista, cognitivista, constructivista, connitivista y el psicoanálisis.

Estas escuelas del pensamiento educativo han enfocado sus estudios en los procesos que directamente se asocian al desarrollo del aprendizaje, sobre todo a identificar los elementos que subyacen en él; en muchos casos, sin considerar la trascendencia que este tiene a lo largo y ancho de toda la vida de la persona.

Un enfoque de más reciente evolución lo representa el aprendizaje colectivo; proceso de especial interés para la

presente investigación, tomando en cuenta que este se desarrolla entre sujetos diversos, con valoraciones culturales diversas, dentro de un contexto socioeducativo con características poco convencionales cuya experiencia connota una oportunidad desafiante en la aproximación conceptual de la intersubjetividad, así como también un aporte reflexivo en razón del tema central del presente estudio.

Como parte de las experiencias en las que me vi relacionado en torno a estos procesos, me correspondió formar parte de las mesas de evaluación, construcción y desarrollo curricular permanente cumpliendo roles diferentes en virtud del objeto educativo del proyecto en cuestión. En este sentido, y como ya lo he expresado anteriormente, el estar ahí me permitió comprender con mayor claridad la esencia del sujeto entreaprendiente.

Esta mirada de la intersubjetividad en la formación y autoformación colectiva, se relaciona con los paradigmas emergentes en educación, los cuales constituyen en la actualidad un referente importante para las nuevas maneras de comprender, conocer y desarrollar lo aprendido. Ante la mirada insensible, fragmentada, atomizada y aislada de la vieja racionalidad, hoy el contexto socioeducativo necesita de procesos que permitan “percibir y concebir lo global y lo fundamental, la complejidad de los problemas humanos” (Morin, 1993. 192). Ante la resistencia a lo nuevo, el sistema conservador de enseñanza, el cual se niega a la posibilidad de pensar y de garantizar el derecho al pensamiento multidisciplinario, no debe concebir

la relación del hombre con la naturaleza de modo reductor ni separadamente (*op. cit. 187*).

Imagen 9. Dialéctica de las categorías de análisis



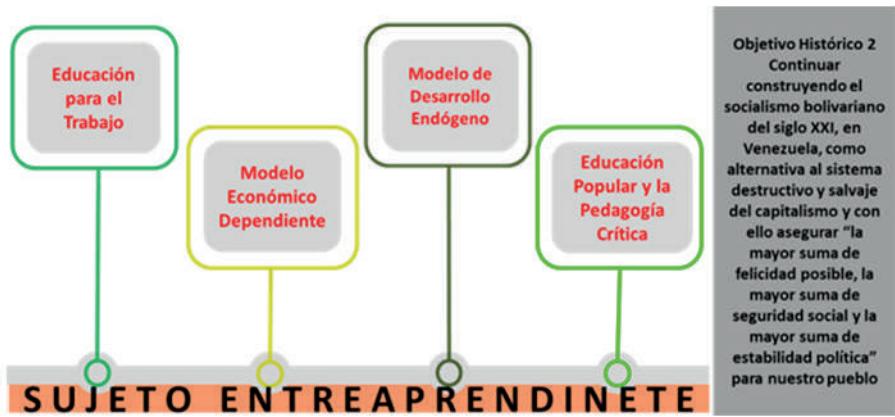
Elaboración propia (2022)

En la naturaleza del trabajo y los procesos de producción ya he referido la importancia de la relación que debe existir entre estos momentos. También he podido compartir la ausencia de la educación técnica y la formación profesional; procesos en transformación que hoy dialogan con la realidad cambiante producto de la pandemia global de covid-19. Estos cambios implican una nueva mirada ante la dimensión problematizadora de la realidad. En el presente, el conocimiento va mucho más allá de la mente racional, al incluir en su totalidad el proceso de la vida (Capra, 1998, p. 274).

Por ello, el papel protagónico del sujeto entreaprendiente se va recreando en el mismo momento en que desarrolla su acción política en los procesos de formación y autoformación colectiva. Estas dos categorías, como lo son el aprendizaje colectivo

y la intersubjetividad, constituyen el andamiaje axiológico —e incluso epistemológico— de la acción revolucionaria y participante del sujeto que se forma bajo estos principios. Al mismo tiempo, abraza dialécticamente su rol en la comunidad para transformarse, transformado su realidad.

Imagen 10. Dialéctica del proceso participante del sujeto entreaprendiente



EDUCACIÓN POPULAR Y PRAXIS DE LA LIBERACIÓN

Un análisis compartido desde la pedagogía crítica

*La educación no cambia al mundo;
cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*
PAULO FREIRE (1921-1997)

El primer aspecto a considerar cuando se aborda la idea educativa de Paulo Freire es el concepto base que sustenta su tesis fundamental. Nos referimos a la educación popular. Si bien es cierto que esta concepción la propuso originalmente Simón Rodríguez, no cabe dudas de que la misma forma parte de la comprensión integral de los preceptos en los cuales Freire desarrolló su pensamiento y su propuesta revolucionaria. “La educación es considerada como un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, una lectura del mundo que precede a la lectura de la palabra” (Freire, 1970).

Pero en principio digo que “no existe un concepto o una definición totalmente acabada. La educación popular, en cuanto a su definición se refiere, es un proceso en constante redefinición” (Delgado, 1996); “... es un concepto en formación

a partir de realidades distintas, momentos históricos diferentes que generan diversos procesos” (Angulo, 1993).

Sin embargo, no es menos cierto que debemos reconocer que la educación popular ha adquirido muchas acepciones. En tal sentido, compartiremos tres de las más utilizadas.

En un primer orden de ideas, se ha hablado de educación popular referida a procesos informales de formación poco o nada estructurados, con fines funcionales dirigidos a determinados grupos sociales ubicados en sectores de pobreza y vulnerabilidad social.

El segundo concepto va orientado hacia los procesos no formales semiestructurados de enseñanza, utilizados como complemento o apéndice del currículo educativo.

Y el tercer planteamiento va orientado a la educación que se imparte en sectores de pobreza, zonas populares sin ningún criterio, salvo el de cubrir un objetivo de carácter asistencialista. Lo popular, en estos casos, va asociado a la condición social y geográfica.

Sin embargo, como ya lo he podido compartir anteriormente, Freire plantea una mirada crítica desde dos corrientes que son contemporáneas y contrapuestas, propias del contexto sociohistórico latinoamericano de la educación: la educación bancaria y la educación liberadora.

Para el autor, la educación bancaria, como ya expuse, se plantea, como principal finalidad, alcanzar óptimos **niveles de**

pasividad en las personas, porque de este modo podrán adaptarse al modelo social imperante, reduciendo la posibilidad de incidir en su transformación. Por consiguiente, la educación bancaria lo que persigue es cambiar la forma de pensar del educando, pero no transformar la situación en la que viven.

Imagen 11. La educación bancaria según Caldeiro (2005)

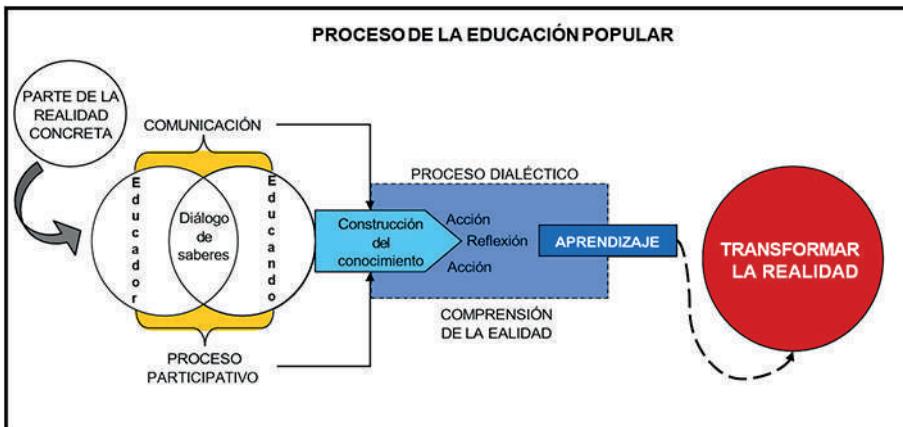
EDUCACIÓN BANCARIA



En contraposición a estas acepciones, los aportes de Freire en relación con la educación liberadora y popular, comprende en primer lugar hacerse de la realidad concreta y el conocimiento de los factores que en ella influyen. A partir de esta fundamental premisa, el maestro acuña la definición de *educación popular* como un proceso donde, a partir del diálogo de saberes sobre la realidad concreta, esta se transforma desde la praxis educativa. Un proceso que implica el conocimiento de la realidad, no como un acto individual ni meramente intelectual. Conocer el mundo es un proceso colectivo, dinámico y que involucra

diferentes formas de saber: la conciencia, el sentimiento, el deseo, la voluntad, el cuerpo.

Imagen 12. Proceso de la educación popular.



Creación propia (2011).

Se trata de una noción política más que sociológica. Freire comprendió la realidad social en la que nació, creció y se desenvolvió; y con esa percepción llevó a cabo su análisis dialéctico —e incluso histórico— de una de los aspectos fundamentales de la sociedad capitalista: la lucha de clases.

Al respecto, Freire divide la sociedad o a las personas en dos: oprimidos y opresores. Con esto manifiesta la necesidad de la *utopía* y de la *esperanza*, categorías sin las cuales sería imposible entender de qué se trata, a pesar de que en el mundo donde se vive se les reconozca. “La educación es un paso en donde se puede develar la verdad”. Hablar entonces de *esperanza* como una necesidad *ontológica* en una sociedad en donde la incertidumbre y la desfachatez a diario nos asfixian, aunque

necesaria, no es suficiente para transformar, la desesperanza va cada día más en aumento, por lo que *sin la esperanza no es posible ni intentar comenzar una acción.*

Otorga a la educación la cualidad orgánica que permitirá crear el fundamento de la esperanza, entendida esta no como categoría religiosa sino axiológica-ontológica. Entonces, la educación popular en Freire es un enfoque filosófico y pedagógico, que entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos participantes en procesos de formación. Parte de la autoconcientización y comprensión de los participantes, de los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarlos a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una práctica orientada a la transformación de la realidad. Es en esta gran lucha donde la educación popular siembra la esperanza.

Por lo tanto, aunque la educación popular guarda relación con la conciencia de clase, es decir, con la emancipación de la clase oprimida, no significa que su condición sea una educación para la pobreza. Tampoco lo es para la riqueza, en el sentido de sustituir a la clase opresora. Se trata más de un proceso que nos permite recrear, desde nuestras prácticas, las categorías con las cuales construir una conciencia colectiva. Freire llamó *concienciación* a la sumatoria de estas conciencias: la capacidad colectiva, en colectivo, de transformar la realidad.

Este proceso no es solo político e ideológico. Es revolucionario. Por lo tanto, viene determinado por el amor como el valor supremo en la lucha contra las injusticias. La acción revolucionaria está constituida por un conjunto de nuevos valores renovados y renovadores. Por ser una acción, forma parte de la práctica social; y como la práctica genera experiencia, se requiere de la reflexión y la confrontación de las ideas para que trascienda. Aquí aparece el *diálogo de saberes*, método sin el cual sería imposible comprender de qué se trata. Para Freire, la educación no era un acto de enseñanza unilineal sobre las cosas. Requería de un valor adicional a la esperanza y al amor. Necesitaba hacerse de un elemento menos abstracto en el que las personas pudieran reconocerse: este es el aporte del diálogo de saberes, el método entreaprendiente con el cual se inicia la reflexión sobre la práctica.

Las prácticas de la educación liberadora asumen que los “educadores y educandos” poseen saberes en determinados temas y que solo la experiencia colectiva y dialógica construye nuevos conocimientos.

No es una educación que determina modelos de adaptación ni formas de transición a nuevas maneras de crear sociedades (educación bancaria), sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. Por ello, la educación debe tener una cualidad política. Porque es política, acercamiento a la pedagogía crítica

Un aporte inevitable en este debate abstracto, pero necesario, lo merece la *teoría crítica*. Esta refiere a un intento por comprender los procesos de transformación que han conducido al presente actual y que se encuentran sedimentados en él. Se trata de acercarse a sus textos sabiendo descubrir lo nuevo en lo viejo y lo viejo en lo nuevo, porque sin recuerdo y reflexión sobre el pasado no es posible desarrollar una subjetividad teórica fuerte (MAIZO, 2009, 3).

No solo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos.

Caracteriza a la teoría crítica su rechazo por la justificación por la realidad sociohistórica presente al considerarla injusta y opresora, ante lo cual propone la búsqueda de una nueva realidad más justa y humana.

Es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también, a convertirse en la fuerza transformadora de la misma en medio de las luchas y las contradicciones sociales (Hernández, 2000).

La teoría crítica, al inscribirse dentro de la corriente del pensamiento materialista de la historia, centra su método en una reflexión crítica del entorno social, político y económico, tal como lo expresa textualmente MacLaren (2010, p. 2), en

su artículo “Análisis de la teoría crítica”. El conocimiento tiene que ser pertinente, tiene que tener importancia para poder ser crítico, y tiene que ser crítico para poder ser transformador (MacLaren, 2016)²⁰.

En tal sentido, en su planteamiento epistemológico, la teoría crítica mantiene una epistemología subjetivista. Esto quiere decir que los actos de la investigación están íntimamente ligados a los valores del investigador. Los valores mediatizan la indagación, por lo que podríamos decir que es de corte subjetivista.

Siguen siendo los costes y mutilaciones del proceso de reproducción social sobre los individuos vivientes. Su prioridad es potenciar elementos subjetivos de experiencia, y, por tanto, de resistencia, frente a la tendencia hacia una privatización total de la vida y a la imposición de un nuevo conformismo basado en la indiferencia.

El conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino su auténtica formación y constitución. La teoría crítica se opone radicalmente a la idea de “teoría pura” que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está **mediado** tanto por la experiencia y las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extrateóricos que se mueven dentro de ellas.

20 En: <https://ramoscesarblog.wordpress.com/2016/06/01/peter-maclaren-una-pedagogia-critica-para-la-transformacion/>

Las praxis y los intereses teóricos y extrateóricos que se dan en determinado momento histórico revisten un valor teórico-cognitivo, pues son el punto de vista a partir del cual se organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento.

El paradigma sociocrítico, de acuerdo con Arnal (1992), adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante (p. 98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del colectivo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos convivenciales que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Entre los pensadores y fundadores de esta corriente de pensamiento tenemos a Max Horkheimer, Theodor Adorno y al economista Friedrich Pollock, quienes fundaron la primera institución alemana de investigación caracterizada por ser abiertamente marxista, creada en la década de los años 30 del siglo XX. En síntesis, la teoría crítica está inspirada por el marxismo; sus escritos son aceptados por el análisis funcional como mecanismos de ajuste en donde los medios de comunicación resultan sospechosos de violencia simbólica y son temidos como medios de poder y dominación.

Estos elementos permiten entrever, desde la experiencia desarrollada, que existe una incuestionable valoración entre los planteamientos de la educación popular y su relación con la formación y autoformación colectiva, donde los sujetos protagónicos trascienden la dicotomía docente -alumno y confluyen en un encuentro vivencial para la emancipación y transformación de su realidad concreta.

III EL PUNTO DE LLEGADA. MIRADAS Y PERSPECTIVAS:

Educación, saber y trabajo en el siglo XXI

La pedagogía crítica para la transformación del modelo educativo

Esta experiencia compartida ha significado para mí un proceso de transición. Una primera dimensión, de orden axiológico, lo constituye el hecho de estar siempre presto a aprender de nuevo; y en el orden ontológico, creer que nada está acabado y que esta marcha emprendida se transita por un camino continuo y de gran complejidad. Por eso afirmo que ha sido trascendental.

La educación, el saber y el trabajo del siglo XXI nos plantean nuevos retos; históricos por demás. Su configuración la hallamos en el proyecto del Plan de la Patria, el cual dibuja en el tiempo una senda de construcción permanente. Un proceso que no podría ser más promisorio. El objetivo estratégico 2.5.5. del Plan de la Patria plantea:

Consolidar la formación integral socialista, permanente y continua, en los diferentes procesos de socialización e

intercambio de saberes del Poder Popular, fortaleciendo habilidades y estrategias para el ejercicio de lo público y el desarrollo sociocultural y productivo de las comunidades.

Aquí hago una parada necesaria para iniciar las miradas y perspectivas en relación con las cosas que —considero— deben empezar a replantearse. Un aspecto de orden sociocultural al confrontar este objetivo a la realidad crítica donde aún persisten las relaciones de sumisión, el sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana y la inviolabilidad de la vida están en el centro de la existencia social (MacLaren, 2012).

En la actual coyuntura histórica, los discursos de democracia siguen enmascarándose como peticiones desinteresadas, y se revelan a sí mismos como desproporcionados con el esfuerzo por la equidad social. En la República Bolivariana de Venezuela, a partir del proceso de transformación política con la aprobación de la Carta Magna en 1999, logramos desarrollar un proceso revolucionario emancipador, al incluir en nuestro precepto constitucional la democracia participativa y protagónica. Esta es la fortaleza política de mayor importancia para nuestro pueblo, la cual ha permitido consolidar las bases populares en cada una de las etapas políticas, no solo electorales, sino de transición de la coyuntura política de los últimos 20 años.

En este contexto, muchas experiencias dejan un testimonio histórico y al mismo tiempo un legado de lo por venir. No está permitido desaprovechar tales bondades de la vida, sabiendo que es una oportunidad única y dialéctica.

En primer lugar, la pedagogía crítica nos concede una mirada paradigmática para no solamente comprender, sino asumir el compromiso en favor de los cambios necesarios en el sistema educativo nacional y las profundas transformaciones sociales de nuestra realidad problematizada. No podemos seguir haciendo las cosas de la misma manera, nos instruyó el presidente Nicolás Maduro, “debemos cambiarlo todo, hacerlo de nuevo, recrearlo”.

Estos cambios en el sistema requieren de miradas compartidas, dado el nivel de disagregación de nuestro modelo, cuya composición tiene muestras cada vez más evidentes de modelos sistémicos que se disputan el trofeo, pero no dialogan con franqueza.

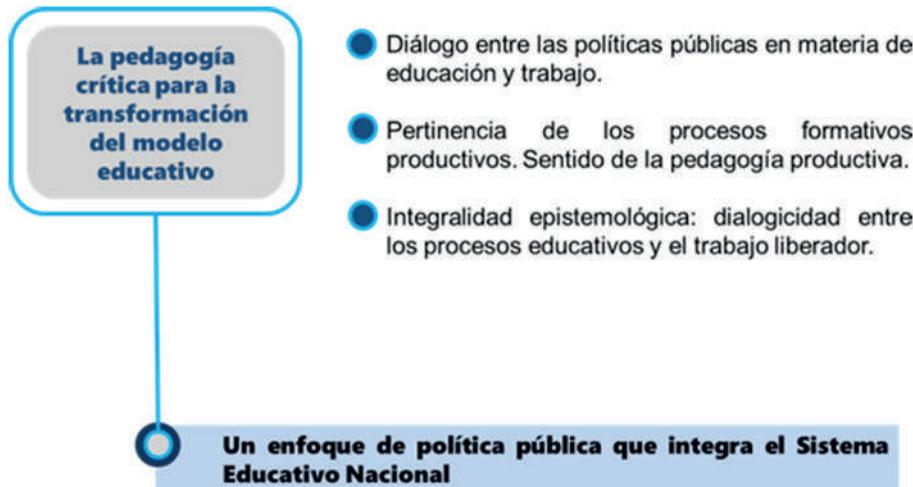
Por ello es fundamental el diálogo entre las políticas públicas asociadas en materia de educación y trabajo.

Del mismo modo, garantizar la pertinencia de los procesos de formación productiva, darle sentido a la pedagogía productiva.

Sentido de integralidad epistemológica: que haya una verdadera dialogicidad entre los procesos educativos y el trabajo liberador.

En síntesis: contar con **un enfoque de política pública que integre al Sistema Educativo Nacional.**

Imagen 13. Primer punto de llegada}



Elaboración propia (2022)

Sistema Educativo Nacional: desde una mirada sociocrítica en la nueva época} de transición al socialismo

Un segundo punto de llegada o parada necesaria, para ayudar a comprender lo expuesto, es la necesaria intervención al Sistema Educativo Nacional, a partir de una mirada autocrítica en la nueva etapa de transición al socialismo. Se trata de un proceso político que tiene como elemento central los aspectos doctrinarios de la vida comunitaria; sin embargo, no se trata de lo que “individualmente yo piense”, sino de lo que socialmente nos convenga, en el mejor espíritu de la educación social de Simón Rodríguez, “porque tiene como fin, además de preparar a cada niño para la vida mediante el aprendizaje de un oficio,

el hacerle conocer sus deberes y derechos como miembro de la sociedad para entreayudarse y hacer más llevadera la vida”.

Al respecto, Peressón, Mariño y Cendales señalan:

... la educación es un subsistema del sistema social. Por esta razón toda práctica educativa es incomprensible fuera de la estructura social de la cual forma parte integrante y en función de la cual está; su naturaleza, objetivos y características están determinadas por la naturaleza, fines y características de la sociedad como tal.

Comprender las implicaciones del sistema educativo pasa por analizar primeramente el tipo de sociedad en donde esta se inscribe, más que partir de la educación en sí misma. Los procesos (o modos) de producción determinan el tipo de sociedad concreta; a esta le corresponde un tipo de educación capaz de garantizar los intereses de clase en ella generados. En un sistema capitalista globalizado, la educación toma la forma burguesa manteniendo, reproduciendo y desarrollando el sistema social imperante.

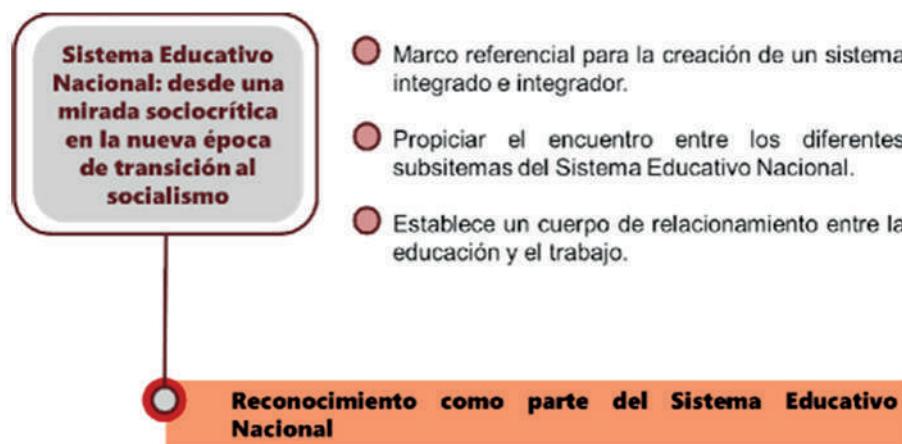
La formación del sujeto protagónico es la clave sustantiva, esencial, para lograr esta gran misión. Porque la realidad no va cambiar si el sujeto de cambio no toma conciencia. Es un proceso que se encuentra anclado en la superestructura, pero que sugiere una revolución en sus entrañas sociales, en la infraestructura, en el modelo de producción.

De esta manera, el esfuerzo que hagamos por transformar el sistema nos permitirá contar con un marco referencial para

la creación de un sistema integrado e integrador. Del mismo modo, podrá propiciar un encuentro entre los diferentes subsistemas del Sistema Educativo Nacional. Y, por último, se podrá establecer un cuerpo de relaciones entre la educación y el trabajo como doctrina emancipadora.

En segunda síntesis, **establecer un reconocimiento entre los actores como parte del Sistema Educativo Nacional.**

Imagen 14. Segundo punto de llegada



Elaboración propia (2022)

Reconceptualizando y redefiniendo cosas: el sujeto entreaprendiente

El tercer punto de llegada se convierte en un “anuncio propositivo”. Debo comenzar a reconceptualizar y redefinir cosas desde otras miradas o formas diferentes de mirar las cosas.

En términos de Eduardo Galeano²¹, mirar lo que no se mira, mirar lo que debe ser mirado dando valor a esos pequeños micromundos que los intelectuales desconocen, pero sin perder al mismo tiempo la capacidad de mirar el universo.

Poder aprender juntos, en colectivo, y desde la intersubjetividad requiere de un esfuerzo humano más que académico, porque tiene que ver con lo esencial de la vida. Desde una perspectiva paradigmática, es la manera estratégica de mirar la realidad concreta y contar con los elementos de orden epistemológico en relación con el proceso de construcción colectiva del conocimiento y del desarrollo del aprendizaje. Pero teniendo presente la ruptura paradigmática en el mejor espíritu socioético. Ya lo he expresado en las reflexiones de este informe.

Se trata del ejercicio de la intersubjetividad —la *otredad subjetiva*— de quienes constituyen la estética organizativa de los grupos de estudio y desde sus formas del conocer y sistematizan sus procesos y experiencias de aprendizaje. Esto solo puede suceder en un ambiente participativo, protagónico, donde pesan la praxis y las experiencias mediadas por la transdisciplinariedad de las propias vivencias.

Propongo, para seguir redefiniendo cosas, la praxis del cooperativismo en el ejercicio de la vida, donde subyacen principios rectores que surgen de la necesidad común y las capacidades de respuestas colectivas ante dichas necesidades.

21 En: <https://youtu.be/Hsj5YspCXX8>

El ejercicio democrático de los procesos de formación y autoformación colectiva no son sino un proceso de transformación de la persona desde sus aspectos axiológicos; una transformación esencial en razón del *entreayudarnos* que planteó Simón Rodríguez en su concepto de la educación social (ayudar y dejarse ayudar), pero también un desarrollo actitudinal para equilibrar las responsabilidades, ejercer la igualdad con oportunidades, aportar como praxis societaria dando prevalencia a la ética y la honestidad.

Por ello, ese elemento ausente en la educación debe comenzar a ser visibilizado. La educación técnica y la formación profesional, como una mirada prospectiva, deben estar contenidas en una perspectiva estratégica de lo público; lo cual requiere de planificación desde lo público, desde la garantía del derecho, es decir, el Estado docente.

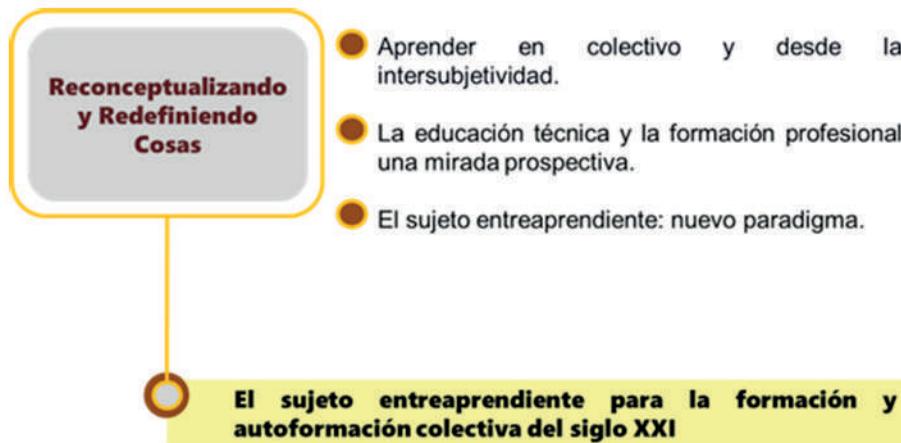
El sujeto entreaprendiente se erige en el contexto de la educación emancipadora como un ser de acción revolucionaria. En términos de Rodríguez (entendiendo el contexto sociohistórico), formar lo civil para el ejercicio de lo político desde la obligatoriedad de saber leer y escribir para poder alcanzar la ciudadanía (proceso sin el cual se vería limitado el ejercicio de la política). Y lograr este objetivo era responsabilidad del Estado mediante la educación pública.

Esto es al mismo tiempo una proposición que debe comprometer próximos estudios y, por qué no, un diálogo entreaprendiente, plural, cultural y emancipador. Continuar

construyendo este nuevo paradigma emergente en los tiempos del resistir, renacer y revolucionar.

La tercera síntesis: **el sujeto entreaprendiente para la formación y autoformación del siglo XXI.**

Imagen 15. Tercer punto de llegada



Elaboración propia (2022)

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El entreaprendizaje, como paradigma emergente, cuenta con tres argumentos polémicos que sirven de base para su análisis y para su continuidad investigativa. El primer argumento es la cualidad andragógica de los procesos de aprendizaje presentes en las comunidades de aprendizaje: Siendo así que “en estos procesos, todos somos, a la vez, educadores y educandos” (Rodríguez y López, 46, p. s/n).

Un segundo argumento lo hallamos en las fuentes del pensamiento complejo y en los referentes históricos de la educación popular; sin lo cual sería imposible refrendar la tesis del entreaprendizaje como paradigma emergente.

Y, en tercer lugar, no podemos negar la relación investigación-educación teniendo en cuenta que, en ambos procesos, de forma íntima, hoy influye el rol protagónico y participante del sujeto.

Hoy no podemos negar la influencia que la concepción moderna de la educación, como proceso de facilitación y mediación del aprendizaje y del conocimiento, tuvo de manera

hegemónica durante el siglo XX. Durante el siglo pasado y lo que va del XXI, muchos han sido los aspectos relevantes en torno a la educación, pero en gran parte de los casos ha existido un patrón común: la enseñanza a partir de la relación maestro-alumno.

El entreaprendizaje es un paradigma emergente, un proceso de pares entre pares que participan en espacios comunes, permeados por una diversidad sociocultural, donde existen intereses de aprendizajes comunes en procesos multidisciplinarios. El rol protagónico es trascendente; por ello confluyen en un encuentro dialógico este vital acercamiento, que no niega, pero que sí confronta la visión unilineal de la educación. Requiere de miradas tan amplias como flexibles, miradas comunes que junten las ideas, las miradas menos abstractas y más tangibles que abracen los sueños.

FÁBULA DE TRES HERMANOS

SILVIO RODRÍGUEZ

De tres hermanos el más grande se fue
por la vereda a descubrir y fundar
y para nunca equivocarse o errar
iba despierto y bien atento
a cuanto iba a pasar.

De tanto en esta posición caminar
ya nunca el cuello se le enderezó
y anduvo esclavo ya de la precaución
y se hizo viejo queriendo ir lejos
con su corta visión.

Eeeh, eeeh, eh,
 eeeh, eeeh, eh
 ojito que no mira
más allá no ayuda al pie.

Uuuuh, uuuh, uh,
 uuuh, uuuh, uh
 óyeme esto y dime
dime lo que piensas tú.

De tres hermanos el del medio se fue
por la vereda a descubrir y a fundar
y para nunca equivocarse o errar
iba despierto y bien atento
al horizonte igual.

Pero este chico listo no podía ver
la piedra, el hoyo que vencía a su pie
y revolcado siempre se la pasó
y se hizo viejo queriendo ir lejos
adonde no llegó.

Eeeh, eeeh, eh,
eeeeh, eeeh, eh
oj o que no mira
más acá tampoco ve.

Uuuuh, uuuh, uh,
uuuh, uuuh, uh
óyeme esto y dime
dime lo que piensas tú.

De tres hermanos el pequeño partió
por la vereda a descubrir y a fundar
y para nunca equivocarse o errar
una pupila llevaba arriba
y la otra en el andar.

Y caminó vereda adentro el que más
oj o en camino y ojo en lo porvenir
y cuando vino el tiempo de resumir
ya su mirada estaba extraviada
entre el estar y el ir.

Eeeh, eeeh, eh,
eeeeh, eeeh, eh

ojo puesto en todo
ya ni sabe lo que ve.

Uuuh, uuuh, uh,
uuuh, uuuh, uh
óyeme esto y dime
dime lo que piensas tú.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTALES Y DIGITALES

Adam de G., E. (s/f). Historiografía del educador Dr. Félix Adam. En: <https://es.scribd.com/document/494784177/Historiografia-Felix-Adam>

Adam, F. (1970). Andragogía, ciencia de la educación de adultos: fundamentos teóricos. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Publicaciones de la Presidencia.

Anzola, M. (2020). Cerebro y racionalidad. En: https://youtu.be/6QyruCfTw_o

Anzola, M. (2020). Video clase Teoría de la Mente II. En: https://youtu.be/CoV_Iqy02Co

Ayuste, A. y otros (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Serie Biblioteca de Aula. Barcelona: Editorial Grao.

Berdegué, Julio A.; Ocampo, Ada; Escobar, Germán (2000). Guías de terreno. Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural (portada). Bilbao.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Editores) (1994). “Ingresando al campo de la investigación cualitativa” (Introducción), en Handbook of Qualitative Research. Londres: Sage Publications.

Di Caudo, M. (s/f). La construcción de los sujetos de la educación. En: Dialnet-LaConstruccionDeLosSujetosDeLaEducacion-5973149.pdf

Díaz B., F. y Hernández R., G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill Interamericana.

Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. Foro de Educación, v. 12, n.º 16, enero-junio 2014.

Dussel, E. (2010). La producción teórica de Marx. Colección Roja. Serie Pensamiento Marxista. Venezuela: Editorial El Perro y La Rana.

Fals B., O. (2017). Concepto sentipensante. En: <https://youtu.be/mGAY6Pw4qAw>

Ferrater M., J. (1964). Diccionario de filosofía. Quinta edición, tomo I. Buenos Aires.

Freire, P (1992). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1965). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tiempo Nuevo.

Fuentes, M. (2004). La metodología y los tipos de investigación. Set de diapositivas. Serie 1 (versión electrónica). Caracas: UNESR. Recuperado Mayo 2007 de <http://www.ucab.edu.ve>

Gadamer, H. (2001). Verdad y método. Colección Hermeneia. Salamanca: Ediciones Sigueme.

Granja, J. (2010). Procesos de educación en los inicios del siglo XX. Scielo. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982010000300005

Gutiérrez, G. (2005). Metodología de las ciencias sociales I. Segunda edición. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, J. y Manuel, J. (1995). "Teoría de la observación". En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Hernández, A. (2000). Tendencias pedagógicas en la realidad actual. *Tendencia crítica de la enseñanza universitaria*. Cuba.

Hume, D. (1793). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Edición electrónica Libros en la Red (2001).

Inces (2015). Metodología del Proyecto de Formación y Autoformación Productiva (PFAP). Documento base.

Inces (2019). Informe de gestión de la Gerencia General de Formación Profesional. Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista, Gerencia General de Formación Profesional.

Inces (2020). Normas técnicas del Inces. Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista, Dirección Estrategia de Formación y Autoformación Productiva, Gerencia General de Formación Profesional.

Inciarte, A. y Canquiz, L. (2009) Una concepción de formación profesional integral. Revista de Artes y Humanidades UNICA / Volumen 10 No 2 Mayo-Agosto. Págs. 38 - 61.

Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. 3.^a edición. San José, Costa Rica: Alforja.

Jara, O. (2000). Apuntes sobre educación popular en América Latina. (Inédito, borrador de trabajo).

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, n.^o 1.

Jara, O. (s/f). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. CEP Centro de Estudios y Publicaciones. Costa Rica: Alforja.

Jara, O. (s/f). La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular. CEP Centro de Estudios y Publicaciones. Costa Rica: Alforja

Kohan, W. (2012). “En torno al pensamiento como nomadismo y a la vida como errancia. Entre Deleuze, Meffesorli y Rodríguez”. Revista Ensayo y Error, (21). 42, pp. 33-54.

Lanz, C. (2020). Contribución para traspasar la línea de no retorno y hacer irreversible el transito al socialismo. Papel de trabajo y de estudio.

Lewin, K. (1973), Action research and minority problems, pp. 201-216; y Conduct, knowledge and acceptance of new values, pp. 56-68. Citado por Investigación Acción. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL

Ley Constitucional del Plan de la Patria 2012-2019.

Ley del Inces (2014).

Ley Orgánica de Educación (2009).

MacLaren, P. (2010). Análisis de la teoría crítica. En: <https://www.buenastareas.com/ensayos/An%C3%A1lisis-De-La-Teor%C3%ADA-Cr%C3%ADtica/269899.html>

MacLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales. Colección Pensamiento Crítico. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.

Maiso, J. (2009). Constelaciones. Revista de Teoría Crítica. n.º 1. Cuba. Noviembre, 2009. pp. 177-182.

Maita G., M. (2018). “Estilos de pensamiento y enfoques epistemológicos”. Revista Scientific. Vol 3, n.º 7. Táchira, Venezuela.

Mejía, M. R. (1999). Educación popular hoy: entre su refundamentación o su disolución. En www.alforja.or.cr/sistem, Consultado el 15 de marzo de 2002.

Morin, E. (2000). Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. Unesco.

Morin, E. (2000). Unir los conocimientos. El desafío del siglo XXI. La Paz: Plural.

Osses, Sánchez y Ibáñez (2006). “Investigación cualitativa en Educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico” (ensayo). Estudios Pedagógicos XXXII, n.º 1, 119-133. Chile: Universidad de La Frontera.

Peressón, M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983). Educación popular y alfabetización en América Latina. Dimensión Educativa. pp. 60-110.

Peter A. y Bettina D. (2008). Proceso de formación y aprendizaje para toda la vida. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, vol. 1, núm. 1, enero. pp. 24-48

Prieto F., Luís B. (2006). El Estado docente. Colección Claves de América, n.^o 30. Venezuela: Ministerio de Educación y Deporte.

Pupo, R. y Buch, R. (2008). La filosofía en su historia y mediciones. Instituto de Educación Superior “José Martí” Monterrey. Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana.

Quast, C. (2005). Tras las pistas de Freire. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial Cooperativo Paulo Freire. Impreso en el Consejo de la Cultura.

Rodríguez, C. (2015). “Andragogía en Venezuela: un proceso histórico en la educación y formación de adultos”. Revista Ciencias de la Educación, n.^o 2016, enero-junio, vol. 26, n.^o 47. pp. 271-283. Carabobo, Venezuela: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Rodríguez, S. (1828). Sociedades americanas. Primera edición de la obra, publicada en Arequipa en 1828.

Rodríguez, W. y López, A. (1995). Filosofía de la educación. La educación oficial. Colección Vive Sucre. Publicaciones CED.

Romão, J. (2018). Pedagogía del amor: Paulo Freire hoy. Universidad de Barcelona.

Sánchez Vegas, S. y Pérez, E. (1996). Reflexiones sobre la formación de recursos humanos de cuarto nivel en el área de las

Ciencias de la Información. Vol. 9; n.º 4, pp. 3-7. En: Infolac. Caracas:

Sánchez, M. (2015). Perspectiva sociocrítica sobre la relación educación y trabajo liberador. En: <https://www.aporrea.org/educacion/a203942.html#:~:text=Siguiendo%20las%20consideraciones>

Sequera, B. (2015). Documento curricular Inces 2015 (Construcción colectiva, papel de trabajo). Pp. 20, 22 y 23.

Sequera, B. (2018). De la noción de la calificación profesional a la competencia personal “cualificación humana”, a través de la metodología de proyectos de formación y autoformación productiva, en el área de conocimiento: Ciencias de la Información.

Sousa Santos, Boaventura de (2012). Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Valdez, J. (2011) Andragogía: una lectura prospectiva. Caracas: Fondo Editorial El Perro y la Rana.

La serie Pistas para la Construcción del Sistema de Formación Técnica y Profesional en Venezuela —estructurada en cinco volúmenes— surge de una rigurosa investigación acción-participativa y de valiosos testimonios de actores clave. Esta obra no solo diagnostica los límites del modelo rentista, sino que propone una pedagogía transformadora para vincular educación y producción.

El Sistema de Educación y Formación Técnica y Profesional (SEFTP) aquí diseñado, se cimienta en el aprender haciendo y en la dialéctica formar produciendo, producir formando. Explora nuevos modelos de gestión, arquitecturas de gobernanza flexibles, diseños curriculares contextualizados y la construcción del sujeto entreaprendiente como protagonista de su desarrollo.

Más que un marco teórico, es una convocatoria ética: un mapa colectivo para edificar una Venezuela diversificada, tecnológicamente soberana y socialmente justa desde sus raíces educativas.

