

EL CURRÍCULO EN ESPACIOS TRANSMODERNOS: lo implícito, significativo y emergente de la educación patrimonial transcompleja

THE CURRICULUM IN TRANSMODERN SPACES: the implicit, significant and emergent of transcompleja patrimonial education

Milagros Elena Rodriguez ¹

Resumen: La siguiente investigación sigue con la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción, visionando ejes teóricos del currículo en espacios transmodernos con lo implícito, significativo y emergente de la Educación Patrimonial Transcompleja. En el rizoma final se redimensiona un currículo abierto, transcomplejo, flexible y emergente con el uso consiente y pertinente de las ciencias; se hace trascender el patrimonio cultural con una visión engrandecida ante los ciudadanos y viva ante la vida cultural-social y activa de las ciudades y pueblos. El aula mente social, se trata de una nueva mirada de la Educación Patrimonial Transcompleja con un alto sentido ecológico, humanizante del proceso educativo escueto y soslayado que se ha venido dando de la educación patrimonial tradicionalista. Un currículo que incite a religar con todo un entramado de posibilidades complejas y transdisciplinares para facilitar un itinerario emergente, cultural, formar ciudadanos capaces de afrontar los cambios y reconstrucciones de la cultura y su patrimonio cultural.

Palabras clave: Transmodernidad. Educación Patrimonial Transcompleja. Currículo. Implícito. Emergente.

Abstract: The following research continues with the comprehensive, diatopic and ecosophical hermeneutics as a construction transmethod, viewing theoretical axes of the curriculum in transmodern spaces with the implicit, significant and emergent aspects of Trans-Complex Heritage Education. In the final rhizome an open, transcomplex, flexible and emergent curriculum is resized with the conscious and pertinent use of the sciences; it transcends the cultural heritage with an enlarged vision before the citizens and lives before the cultural-social and active life of the cities and towns. The classroom social mind, it is a new look of Transcompleja Heritage Education with a high ecological sense, humanizing the educational process brief and ignored that has been giving traditional patrimonial education. A curriculum that encourages religing with a whole network of complex and transdisciplinary possibilities to facilitate an emerging, cultural itinerary, to train citizens capable of facing the changes and reconstructions of culture and its cultural heritage.

Keywords: Transmodernity. Transcompleja Heritage Education. Curriculum. Implicit. emergent.

“El currículo tendrá un alto sentido de inacabado, inmerso en un entretejido educativo emergente”. GONZÁLEZ (2012)

“Se trata de un currículo que incite a religar con todo un entramado de posibilidades complejas y transdisciplinares para facilitar un itinerario emergente con un objetivo que es el de formar ciudadanos capaces de afrontar los cambios y reconstrucciones de la cultura en la constitución de su patrimonio cultural”. RODRÍGUEZ (2017b)

1. RIZOMA INICIAL: A MODO DE INICIO E INVESTIGACIÓN TRANSMETODOLÓGICA

Se parte de dos premisas iniciales en que el currículo que se precisa, con sus ejes teóricos en esta indagación rompe con las visiones modernistas del pasado, para ir a visiones abiertas complejas,

¹ Docente Investigadora Titular de la UDO, Docente de los Postgrados: Educación, Administración y Biología de la UDO Sucre. Es tutora de estudiantes de Pregrado y Postgrado. E-mail: milagros.elena.rodriguez@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>.

transdisciplinarias y emergentes. Rizoma, palabra que se usa en los títulos indica la profunda complejidad e intercepción de las partes de la investigación en un ir y venir; y no la estructura rígida tradicional en las investigaciones, de que el currículo en espacios transmodernistas es de urgente y dilatado estudio y la asunción para la sociedad presente y futura; por ello es necesario profundizar no solo en su conocimiento, sino en el valor que constituye tanto en la realidad como en la existencia humana y en la Educación Patrimonial Transcompleja (EPT) que se define en breve. Es de aclarar que las estructuras rizomática de indagaciones se usan de manera inédita en RODRÍGUEZ (2017b) y de allí se continúan en diversas publicaciones.

Aquí se precisa en este rizoma inicial se precisan algunos términos y sus primeras nociones para la construcción del objeto de estudio, la problemática y la investigación transmetodológica que precisa en lo adelante, trans significa en lo adelante más allá. De la problemática, en la historia del concepto de currículum, se destaca que en Roma existía la expresión *cursus honorum*, que significa el curso o camino que los ciudadanos seguían hasta ocupar las magistraturas republicanas, desde *edil* hasta *cónsul*; “en la Edad Media, el currículum se relacionaba directamente con el *cuadrivium*, que literalmente significa cuatro vías: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Esta idea del *cuadrivium* se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII” (RODRÍGUEZ, 2017a, p.426).

Pero en las intencionalidades alienantes de los que deciden las políticas educativas, existe el llamado currículum oculto, que según FLORES (2005, p.75) comprende “los mensajes que se comunican en la escuela que tienen relación con los elementos, creencias, mitos, rituales e inclusive prejuicios que históricamente hemos aprendido, y que transmitimos sin siquiera darnos cuenta”. Otros autores estudiosos del currículo son APPLE (1986), que se refiere a la relación entre Ideología y currículum; BERNSTEIN (1988), quien relaciona las clases, códigos y control con el currículum; GRUNDY (1998), que se refiere al producto o praxis del currículum, y TORRES (1991), que se centra en el currículum oculto. En todas estas caracterizaciones de currículum hay una intencionalidad clara de soslayar al individuo a conveniencia del sistema, con lo que Morín afirma que se desarrolla una inteligencia parcelada. En muchas de sus obras este autor la propone como aquella inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo; MORÍN (1999, p.14) afirma que: “en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo”.

Bajo la modernidad como proyecto sosloyador ha dominado el currículum oculto en las instituciones educativas se ha legitimado, por ejemplo, el maltrato a la mujer en cuanto a su sumisión ante el más fuerte físicamente o prejuicios como que las mujeres no sirven para estudiar matemáticas (RODRÍGUEZ, 2017a). Tales y tantas situaciones que minimizan a los seres humanos y que los dividen entre los capaces e incapaces, los alienan a su conveniencia y desvalorizan con ello a nuestros aborígenes, y con ello nuestro patrimonio cultural, convirtiéndola en la educación bancaria (FREIRE, 2002); tal cual ha sucedido con la Educación Patrimonial (EP). En el ámbito de la educación, en general, y la cultura también se ha denigrado a las personas por su color, religión y política; ha proliferado el dominio del mundo por unos pocos que tienen el poder económico y que deciden por una mayoría, víctima de las injusticias y la dominación por el enfoque de la educación como proyecto hegemónico. De estas ideas autores críticos afirma RUEDAS (2016, p.31) “se ofrece así el encuentro con una verdad más verdadera: derivada de la visión del todo, transdisciplinaria, proveniente del entramado que representan las multiconexiones de la realidad”.

En particular en la Educación Patrimonial Venezolana, VILLALÓN (2011, p.147) plantea el incremento de la castellanización y el empobrecimiento de la diversidad lingüística venezolana, al respecto expresa “el hecho que las lenguas continúen mermando a pesar de un envidiable marco jurídico que persigue todo lo contrario”. Es nuestra cultura autóctona en franca decadencia ante normativas que van por un lado y la realidad por otra, el proceso decadente de la Educación Patrimonial, el patrimonio cultural, la cultura, la identidad cultural sigue presente.

En particular el ciudadano aborígen no es respetado como tal, como afirma MOSONYI (2008, p.67) “para ellos el indígena viene siendo un ciudadano (o subciudadano) que se caracteriza, ante todo, por su atraso, su indignancia, su salvajismo. El remedio consistiría en meterle dosis cada vez mayores de la cultura nacional hasta que se civilicen, dejando de ser indios (etnocidio directo)”. Esto conforma a su vez un comportamiento de ciudadano venezolano injusto y escueto de sus verdaderos orígenes, su identidad entra en franca decadencia desde estos hechos. MOSONYI (2008, p.48) afirma “lo que sí queremos dejar bien claro es lo inconcebible de situar al indígena mecánicamente fuera de la nacionalidad venezolana con base en su diferenciación cultural”. Estas acciones dejan mucho que desear en el ciudadano venezolano y más bien ir al reconocimiento e identidad de la cultura de sus aborígenes. Nada de esto es posible en espacios colonizados y modernistas.

En contraposición con la problemática descrita, el espacio o proyecto descolonizado restaurador de un currículo abierto complejo, transdisciplinario y flexible se enmarca en la transmodernidad, que de acuerdo con GUZMÁN (2014, p.128) “como cosmovisión epistémica transfigura el entorno científico, cultural, económico, político, social y gerencial; es decir donde se desarrolla una determinada acción humana que propicie el cambio”; la transmodernidad configura un contexto época en cuyo marco, de acuerdo con dicho autor el conocimiento donde confluyen psicología, antropología, política, espiritualidad, lingüística, ecología, economía, historia, filosofía, entre otras; la inter-retroacción del sujeto investigador con la naturaleza de la realidad del objeto de estudio.

La transcomplejidad como mirada transparadigmática y forma de pensar, es una perspectiva epistemológica de concebir los asuntos patrimoniales. La transcomplejidad como conjunción de la complejidad y transdisciplinariedad. La complejidad es una cercanía a una nueva forma de mirada de la vida, un transparadigma que no se permite el reduccionismo, la complejidad como una postura que se promueve día a día como categoría que es tomada como válida en la creación del conocimiento (MORÍN, 1998).

La Educación patrimonial como mundo complejo e insertado en la gestión transcompleja debe estar ante todo ligado a la incertidumbre histórica al cual el ciudadano hace vida; en lo epistemológico, enfatiza la dimensión global, contextual y multidimensional del conocimiento profundamente transdisciplinar; encarna profundamente una antropoética en la relación individuo-sociedad - y especie (RODRÍGUEZ, 2013, 2017a, 2017b). En la complejidad de la era planetaria en la que se concibe a la humanidad en una toma de conciencia y del destino humano en sus antinomias y su plenitud. Como afirma MORÍN (1998, p.79) “los individuos son más que productos del proceso reproductor de la especie humana; ese mismo proceso está producido por individuos en cada generación. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta retroactúa sobre los individuos”. Es menester entender que es urgente lograr la unidad en la diversidad, respetando al otro, desarrollar la ética de la solidaridad, del amor y la convivencia entre las culturas y desarrollar la ética del género humano.

En la indagación actual se usa la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica como transmétodo de construcción teórica para visionar ejes teóricos del currículum en espacios transmodernos donde lo implícito, significativo y emergente de la Educación Patrimonial Transcompleja; la tarea no es explicar lo exterior, aquello en lo que la experiencia se expresa, sino comprender la interioridad de la EPT y dar un viraje a ella con las categorías como: antropoética, ecosofía pensadas desde luego desde la teoría de la complejidad. Se denomina transmétodo pues la indagación va más allá de los métodos y da un viraje constituye una epistemología emergente, fuera de las vías normalizadas y particulares como modos de conocer, trasciende los límites disciplinarios del conocimiento, para abrirse paso transversal y complejo a través de la imaginación creadora del ser humano, quien a su vez, construye y reconstruye dialécticamente el conocimiento en el marco de un desafío permanente (RODRÍGUEZ & CARABALLO, 2017).

En este caso la hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica le permite a la investigadora:

interpelar los territorios temáticos del conocimiento, la imaginación creadora, la actitud transvisionaria, la irreverencia frente a lo conocido, los modos de interrogar la realidad, la criticidad en el hermenauta (la autora), la libertad de pensamiento; entre otras.

La hermenéutica diatópica consiste de acuerdo con SANTOS (2002, p.70) en “elevar la conciencia de la incompletud a su máximo poder posible participando en el diálogo, (...). Aquí yace su carácter diatópico”. En este sentido, es urgente una EPT no amparada sólo en las instituciones educativas formales; sino en directo en las comunidades y en los diferentes grupos sociales; en los aborígenes cuidadores de su patrimonio natural y cultural. Es así como, desde este carácter se respeta la diversidad cultural; el hecho de que la hermenéutica diatópica no sólo requiere de acuerdo con SANTOS (1998, p.30) un “tipo de conocimiento diferente, sino también un proceso diferente de creación de conocimiento. Requiere la creación de un saber colectivo y participativo basado en intercambios cognitivos y emotivos iguales, un conocimiento como emancipación, más que un conocimiento como regulación”.

En la hermenéutica ecosófica designa asumir una perspectiva antropeítica y de acuerdo con BALZA (2016, p.44) “comprensiva de las relaciones entre los seres humanos en su interacción cultural con el planeta tierra, lo cual deviene en una necesaria transformación de la conciencia para integrarnos a la unidad de la vida, cuya lógica es la dialógica comprensiva”. Se habla del carácter ecosófico en la reflexión sobre nuestras costumbres, el cuidado de la tierra del patrimonio cultural y natural, también la relación ciencias y los saberes provenientes de la cultura popular. Más adelante se visionan estas cuestiones como prioritarias en la EPT.

Empero, para la realización de la indagación hermenéutica comprensiva, diatópica y ecosófica se pasan por niveles que están profundamente relacionados estos son el: analítico, empírico y propositivo (SANTOS, 2003); o, los: semántico, reflexivo y ontológico, (RICOEUR, 1965). Los niveles analítico y empírico o equivalentemente los semántico y reflexivo se cumplen desde el presente rizoma inicial hasta el Rizoma I; y aquí ocurre un debate muy profundo entre la autora y las ideas de los autores consultados. Y el nivel propositivo u ontológico donde se visionan salidas a la problemática de la Educación Patrimonial, se da en los Rizomas II, III y IV de la indagación.

Finalmente se dilucida que la investigación se ubica en la línea titulada: *Educación Patrimonial Transcompleja*.

2. RIZOMA I: EL CURRÍCULO EN ESPACIOS MODERNISTAS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

En espacios modernistas las consecuencias en el currículo son numerosas con serios rezagos en estos momentos en todos los espacios de la educación, en particular según RODRÍGUEZ (2017a, p.424) “el proyecto hegemónico formador de docentes abstrae la cultura en una entidad objetivada y el currículum y cultura se asientan en su concepción estática”. En particular en la Educación Patrimonial tradicionalista el currículo modernista ha colaborado en que en la mayoría de los casos ocurra como actividad curricular, se precisa en lo adelante esta realidad.

En la Educación Patrimonial en Venezuela hay que reconocer que pese a los avances en política de cultura, diversidad cultural y patrimonio cultural no existe en los currículos de primaria ni secundaria asignaturas que propendan el estudio del patrimonio cultural; excepto actividades extracurriculares alrededor de la cultura. Es que el patrimonio cultural se ha visto como actividad fuera de la vida educativa formal del estudiante. Con sus excepciones de los estudios doctorales ejemplificantes de patrimonio cultural de la Universidad Latinoamericana y el Caribe; donde convergen profesionales con interés en la cultura; pero ninguno por ejemplo con títulos como Licenciado en Estudios Patrimoniales o en patrimonio cultural; por pensar carreras directas de estudio con dicha importante temática en nuestro país. Actualmente comienza un plan de formación a través de las zonas educativas del país, en Postgrados que algunos relacionan la cultura y que es muy pronto para evaluar su accionar.

Es que la Educación Patrimonial también ha sido colonizada y debe pasar por un proceso de la liberación que en la transmmodernidad se propende; es el hecho mismo de la colonización de la educación en

general, enmarcada en el proyecto modernista, se debe realizar un esfuerzo sistemático por poner en cuestión los presupuestos epistemológicos, filosóficos, sociales y culturales sobre los que se asienta una educación oficial, que anula, oculta e invisibiliza las reconstrucciones socioculturales acabadas por diferentes grupos étnicos en América, Asia, África y Oceanía; también toda manifestación de sabiduría popular que es especializada como acientífica y no consiente de ser enseñada en los centros educativos oficiales de algún nivel (SOLANO, 2015). Todo ello ha ocurrido desde currículos modernistas y hegemónicos.

Descolonizar la Educación Patrimonial tradicional contiene el hecho de romper las formas tradicionales de la educación en general. Es un esfuerzo por desaprender los conocimientos de la cultura, valores, creencias, juicios, tradiciones y prejuicios que nos han sido presentados como únicos y verdaderos, se ignoran o rechazan formas de discernimiento y memorias culturales autóctonas, que en el esquema etnocéntrico, ello demanda de un esfuerzo serio, riguroso y sistemático por poner en cuestión la cultura y la educación que hemos heredado desde hace ya más de 500 años, las cuales sostienen la matriz de dominación neocolonial que nutre y permea tres ámbitos primordiales de nuestra existencia como seres sociales e históricos: el ser, el saber y el poder. En cada uno de estos ámbitos se entrelaza la telaraña de la dominación neocolonial (SOLANO, 2015).

En los conocimientos colonizados de la cultura, en la acepción de patrimonios culturales que no son nuestros sino representaciones de la colonia se debe ir a otros estadios descolonizados del patrimonio cultural; que asuma el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo, la globalización y el colonialismo (SANTOS, 2011). Y aún en estos tiempos se siguen extinguiendo por ejemplo culturas en el desconocimiento de la importancia para nuestro patrimonio cultural.

En el proyecto transmoderno se quiere ir a la liberación de la Educación Patrimonial tradicional que forma parte de la educación dominante que obedece a intencionalidades modernistas; así con la Educación en la Ciudad y la Educación liberadora de Paulo Freire se asume la política desde la acción cultural para asumir la tarea donde, FREIRE (2002, p.22) afirma “que el educador trasgreda las reglas de la educación dominante”, se trata de que desde la EP liberadora ocurra el dialogo entre culturas. El conocimiento y valoración de nuestra cultura, origen y patrimonio cultural permitirá la descolonización del saber y poder.

Es que la EP tradicional también ha sido colonizada, de acuerdo con FREIRE (2000, p.22) “es una educación discriminadora, verbalista y antidemocrática” pues ha estado divorciada de la verdadera cultura autóctona y de la preservación del patrimonio cultural y natural de los ciudadanos.

Nos han heredado una cultura desvinculada de la nuestra; y en el espacio transmoderno se pretende la liberación teórica - epistemológica de dichas concepciones tradicionalista. Tal cual lo expresa FREIRE (2002, p.73) la Educación Patrimonial como “donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual está siempre se encuentra en el otro”. En efecto nos han hecho creer que nuestra cultura es inferior que los aborígenes han sido colonizados por ser seres inferiores hasta en espacios anárquicos del mundo; cuando la realidad ha sido develada en 1492 con el encubrimiento del otro y la masacre a millones de seres humanos originarios de un lugar con una cultura ancestral bella y avanzada en desarrollo y preservación. Desde entonces pareciera que se nos ha prohibido pensar auténticamente. Es la colonización de las mentes.

Se concibe así se concibe la EPT como una educación liberadora de la opresión de nuestra cultura y patrimonio cultural. Desde esta fuerza motivadora y deconstructora que produce tratar el debate de la

liberación de la EP en la transmodernidad, o sea en la descolonización, abre salidas para pensar los saberes patrimoniales en el orden político-poder-educación que desmonte el ejercicio modernistas de la sublevación al poder de alguien que tiene cultura superior a quien obedecer. Es de acotar que ESTERMANN (2014, p.38) afirma que “el objetivo del proceso de “descolonización” no puede significar la vuelta al status quo ante, ni a un ideal bucólico y romántico de culturas “no contaminadas”, pues todas las culturas son resultado de un proceso complejo.

Es ir a una filosofía, en particular a una epistemología liberadora de la negación de identidades de lo que somos como venezolanos y al ejercicio de un ciudadano que dejando de ser opresor se convierte en liberador de su propio patrimonio cultural; y la liberación conserva su capacidad de intervención política y también cultural (DUSSEL, 2005). Dejando de ser considerada la cultura de los colonizados expresión de una forma bárbara de entender al mundo y que sólo tenían cultura los colonizadores (FREIRE, 2000). Estos hechos explican cómo se han heredado en la EP tradicional hechos como que luego de la independencia se quiera superar nuestra cultura, considerándola inferior, y así se da comienzo a la colonización de las mentes. Rezagos muy claros aún.

Con la liberación de la EP tradicionalista FREIRE (1999, p.105) refiere la importancia de “la identidad de cada uno de nosotros como sujeto, ya sea como educador o educando, en la práctica educativa. Y de la identidad entendida en esta relación contradictoria que somos nosotros mismos entre lo que heredamos y lo que adquirimos”, en particular el autor afirma que la identidad cultural debe ser considerada en la educación y esta es una de las reflexiones seriamente consideradas en la EPT que emerge en espacios modernistas en el rizoma que continua y sigue envolviendo el objeto de estudio.

3. RIZOMA II: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA QUE EMERGE EN ESPACIOS TRANSMODERNISTAS

La transmodernidad se sigue justificando como proyecto de rescate iniciado con Enrique Dussel de las víctimas de la modernidad; y en el caso del currículo para la construcción de la EPT, en tal sentido con la transmodernidad se rescata ese ser autónomo de cada uno, se reafirma la búsqueda de puntos referenciales para el comportamiento social en un contexto histórico fundamentado en valores esenciales y un proceder ético que se presentan como una alternativa para garantizar la vida en sociedad y salvar el planeta de una extinción autogenerada (RODRÍGUEZ, 2012).

La EPT se construyó también con las ideas especial de GONZÁLEZ (2010, p.116) quien afirma que “la educación transcompleja permite justamente la reflexión humana como centro de comprensión en el accionar humano”. No es una educación reproductiva o materialista sino una educación social donde los seres humanos contrarios se armonizan y los semejantes se complementan. La transcomplejidad es categoría inédita en los estudios sobre patrimonio cultural; especialmente en esta investigación doctoral, (RODRÍGUEZ, 2017b).

la EPT desde el transparadigma transcomplejo, que ante todo es una nueva forma de vivir y convivir con la humanidad desde pensares de la cultura, su deconstrucción, reconstrucción, transformación y complejización de sus saberes y el patrimonio cultural, que no se indagan sólo en una aula tradicional de clases, como se conoce en las instituciones educativas la educación tradicional; sino en el ciudadano que se educa como un complejizador de la ciudad, categoría Freiriana como se ha venido elucidando de donde emerge la aula mente social que se ejemplifico más adelante. En lo que significa la transcomplejidad en la educación, de acuerdo con PÉREZ & ALFONZO (2016, p.18) “habría que asumir la relación educación-transcomplejidad como el desarrollo de un diálogo dialéctico para la socioconstitución de transrelaciones que puedan conducir a los transsaberes como expresiones creativas del pensar desde una realidad compleja y multidimensional”.

La transmodernidad, espacio de la EPT, BAUTISTA (2014, p.279) afirma que dicho espacio como proyecto de descolonización de las mentes y del conocimiento es la única forma que tenemos “poder salir del marco categorial del pensamiento moderno, es cuando podemos situarnos existencialmente desde estos

otros horizontes de cosmovisión contenidos en las culturas vivas de nuestros pueblos originarios y que la modernidad, con sus procesos de modernización, quiere seguir destruyendo”. Y Venezuela tiene serios intentos de descolonización, proceso que se fragua en las acciones que de manera deliberada en la educación deja su secuela; aún tenemos una educación enmarcada en un proyecto modernista bajo la colonización del poder y la colonialidad del saber.

Por otro lado, la complejidad como categoría constitutiva de la transcomplejidad es inédita en la educación patrimonial y la EPT hereda de la complejidad el hecho mismo de que esta es multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso, entre otras características. Desde la complejidad es necesario integrar en la EPT el contexto, la cotidianidad y diversidad cultural propia de los actores del proceso educativo a las labores dentro de las instituciones educativas, en las aulas, entendiéndose esta pertinencia como una de las bases primordiales para el avance educativo del EPT al que se desea llegar en esta visión de país en referencia a la EPT; dejando atrás dentro de ésta la cultura ajena considerada más importante que la nuestra y de ello dejamos cuenta en los horizontes anteriores, donde hasta ahora se le rinde tributo a lo otro y muy poco a los nuestro.

La visión transcompleja se caracteriza porque no existe alejamiento ni acercamiento, sino profundización en la trama de saberes patrimoniales y esto permite una transición hacia nuevas formas de su organización, salvaguarda y hacia nuevas formas de concebirlas desde la transmodernidad; por ende la Educación Patrimonial converge a una complejidad de dichos saberes profundamente transdisciplinar que atraviesa los saberes de las ciencias en cada institución educativa y permea a los saberes soterrados en la ciudad y estos alimentan a los primeros. La EPT visiona la concepción compleja y transdisciplinar del patrimonio cultural, MORENO (2016, p.65) los “patrimonios, (...), constituyen en sí mismos objetos transdisciplinarios (para su ataque y comprensión se recurre a disciplinas y campos de trabajo como la historia, la geografía, la antropología, la arqueología, la etnología, la arquitectura o la historia del arte)”. Pero también de la matemática, de la química, de la sociología, y de todas las ciencias como aquí se irá dilucidando.

Es de hacer notar que el enriquecimiento de las ciencias con el patrimonio cultural es de vital importancia, es de hacer notar que con la transdisciplinariedad pudiéramos estar en la presencia de nuevos conocimientos desde patrimonios locales; se trata de herramientas epistemológicas y metodológicas que complejamente abren un abanico de posibilidades de estudio. Se redimensiona el uso con conciencia y pertinencia de las ciencias; al mismo tiempo que se hace trascender el patrimonio cultural con una visión engrandecida ante los ciudadanos y viva ante la vida cultural-social y activa de la vida de las ciudades, pueblos en general. El patrimonio cultural junto al natural y la manera de hacer ciencias ante un ciudadano responsable es acá en la EPT provechosa realidad.

Más aún, la concepción transcompleja se conforma, como un marco integrador de las perspectivas ética, cognitiva y conativa en un esquema retroactivo que se genera de forma dinámica en la interacción entre los saberes científicos y los soterrados. De esta manera afirma MORENO (2016, p.64) la “educación patrimonial como práctica pedagógica, permite percibir el entorno de una manera integral, supone atender las distintas dimensiones que se activan dentro del concepto de patrimonio cultural. Un tema tan complejo debe ser abordado desde diferentes aristas de la realidad”. Esas aristas transcomplejas, y por ello complejas y de allí integradoras y transdisciplinarias son las deseadas en la EPT, en particular GARCÍA (2012, p.205) afirma que “es necesario emplear medios cada vez más creativos dirigidos a lo lúdico y al arte, que motive a ver el patrimonio allá de lo visible”.

Por ello, la perspectiva transcompleja enriquece la Educación Patrimonial con distintas matrices epistémicas del conocimiento que permanecían separadas por el reduccionismo del conocimiento y la parcelación del conocimiento, que los conjugan en redes ricas en significados, permite vislumbrar que se deben consolidar nuevos caminos en la planificación de cómo hacer Educación Patrimonial en Venezuela. En

el Currículo Básico Nacional Bolivariano está sustentado la integralidad de los contenidos, la experiencia y el aprendizaje significativo, al respecto GARCÍA (2014, p.9) afirma que “los contenidos deben desarrollarse de forma integral, lo cual implica que el tema patrimonial puede ser transversal a través de los ejes y las distintas asignaturas según las características de la audiencia”; la investigación transcompleja para la conformación de la EPT tiene un carácter integral, complejo, transdisciplinario e interdisciplinario y la transversalidad en la EPT se debe trabajar en la integralidad, lo ético, el trabajo en equipo la toma de decisiones, se trata de la interconexión entre las distintas disciplinas que son atravesadas por el aspecto cultural.

Los ejes transversales son de especial importancia en la EPT para contribuir a solventar los problemas de la integrabilidad de los saberes patrimoniales y el rechazo a una sola vía la de la cultura misma para salir de la crisis a la problemática. La formación del docente es de gran importancia, es quien debe enfrentar, en el día a día, el reto de dar respuestas; el docente debe, según MORÍN (2000) derribar las barreras del conocimiento fragmentado entre las disciplinas y buscar la manera de volver a unirlos. Diseñar estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. GARCÍA (2012, p.205) afirma que es menester en Venezuela “un tipo de aprendizaje basado en la cooperación para lograr el éxito de todos y donde el intercambio y disfrute del PC amplían las posibilidades de convivencia social”.

Es necesario ecologizar la Educación Patrimonial tradicional desde la apertura y no una parcela de los saberes patrimoniales, en tal sentido MORAES (2010, p.10) refiere a ecologizar también el pensamiento, “para volver a conectar las diversas dimensiones de la vida, los diferentes tipos de saberes, aprender a trabajar con las interrelaciones, con la dinámica de las partes con el todo, (...), para superar las fronteras y romper los límites disciplinarios”.

Es menester, de acuerdo con lo anterior, la comunicación y transdisciplinariedad del conocimiento con el cultural, las vivencias de las comunidades; tal cual lo afirma GARCÍA (2012, p.206) en el contexto venezolano la necesidad de generar “el empoderamiento de las comunidades por su PC. Aquí el proceso de aprendizaje a través del trabajo cooperativo se convierte en una red articulada para la transformación de la realidad y en el consenso se ven reflejados todos los participantes”.

En lo que sigue se siguen condiciendo ejes teóricos que llevan a cumplir con el objetivo de la indagación.

4. RIZOMA III: EL CURRÍCULO EN ESPACIOS TRANSMODERNOS: LO IMPLÍCITO, SIGNIFICATIVO Y EMERGENTE DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL TRANSCOMPLEJA

La Educación Patrimonial descolonizada implica la descolonización de los currículos, las instituciones educativas, las mentes de los ciudadanos, es romper con la cultura estática que se trasmite en la EP; es ir a la ruptura epistemológica de los saberes patrimoniales en general. La EPT debe ser un verdadero eje y movimiento resistencia cultural de Venezuela. Desde su papel de formación de ciudadano críticos, responsables, tolerantes a las diferencias culturales; pero amantes de nuestra inmensa diversidad de patrimonios naturales y culturales, muchas veces desconocidos. Así las ciencias deben dejar entrar a las aulas la cultura subalterna, la de las comunidades aisladas, los aborígenes, las regiones de cada estado venezolano.

Es conveniente entonces un currículo regional adaptado a la lengua y las necesidades particulares. Se trata de una visión ecocéntrica, en la cual se comprende lo delicado del sostén de la vida que se encuentra entrelazado a todas las especies y elementos que habitan en el planeta; más aún una ética que nos permita respetarnos, comprendernos y tolerarnos a partir de un reconocimiento de lo desigual de lo otro, de la riqueza cultural de lo otro, de lo excepcional de lo otro, es la utopía y el caminar de la EPT (SOLANO, 2015).

Para que esto ocurra, hay que romper la parcela aislada y determinista de la EP tradicional, ello requiere la toma de conciencia y romper con las ataduras mentales que la sujetan los aspectos teóricos, metodológicos, axiológicos y epistemológicos que impiden pensar la realidad cultural de otra manera. Pasa a la cosmovisión del *Suma Kawsay* el buen vivir en contra de la lógica del capital; entran en escena los principios de solidaridad, amor al semejante, a la patria, al planeta y con ello a los patrimonios naturales tan

destruidos y desmantelados en las ansias del capital destructor de vidas. Todas estas ideas son reconstruidas en espacios complejos y transdisciplinarios que propende la transcomplejidad, su huella como transparadigma inédito no reduccionista.

El enfoque transcomplejo de la Educación Patrimonial, se hace necesario estudiar el contexto cultural de la Educación Patrimonial desde luego; pero también de cómo esta ha sido concebida donde han de reflejarse los valores de la cultura autóctona y de los ciudadanos, asimismo caracterizar el contexto político partiendo del proyecto descolonizador y por último reconocer el propósito de una educación compleja y transdisciplinar como lo es la Educación Patrimonial Transcompleja.

Es notorio entonces que esta permite un abanico de oportunidades en cualquier espacio de la ciudad, al estilo freiriano en el orden ideológico, político, cultural y social dada sus características complejas y transdisciplinarias, es decir ella puede estar permear las reformas educativas de Venezuela, así como también la construcción de modelos académicos universitarios, programas de estudio en pregrado y postgrado, generación de programas de doctorado y postdoctorado a nivel nacional e internacional y la consolidación de redes y comunidades científicas en el enfoque de la cultura de nuestro país; en el plano académico pues el componente transdisciplinar permite aprender de patrimonio cultural pensado en cualquier ciencia.

La transdisciplinariedad en la EPT permitirá a la epistemología de los saberes patrimoniales, de acuerdo con BALZA (2006, p.12) trascender “y abrirse paso a lo transcultural en forma transversal y compleja, a través de la imaginación creadora del ser humano, quién a su vez, construye y reconstruye el conocimiento”. También la EPT es de la mal llamada educación formal y no formal, tal como lo afirma MORENO (2016, p.66) esta práctica busca contribuir a “la construcción de una formación de orientación humanista, asociada con el mundo real, utilizando espacios de educación formal y no formal para la socialización de conocimientos que propicien procesos de revalorización, que a la vez refuercen el sentido de identidad”.

La EPT con el currículo que se propende se van tejiendo pisos epistemológicos que no están separados de lo que se denomina educación formal, que es la que se da en las instituciones educativas y las no formales que no pertenecen a ella, tal separación no existe. Sin embargo, se quiere acá en este espacio la EPT pensar en la educación formal en tanto se constituye la formación docente en cualquier nivel educativo pensando en los saberes patrimoniales (RODRÍGUEZ, 2018). Se intenta conformar un aula compleja social, que conciba la EPT como aquella profundamente transdisciplinar, así no separada de la enseñanza de las ciencias. Pues el principio máximo en la educación de la complejidad es la no separación del conocimiento, ejemplarizaciones de la transcomplejidad.

Lo transdisciplinar del conocimiento en general y en comunicación con los de los saberes patrimoniales conduce a su interrelación, a su dialogo directo o indirecto con otras disciplinas, dialogo ubicado en los planos horizontales y verticales que permita la flexibilidad, transformaciones, tolerancia a la incertidumbre de la misma manera que la aceptación a la diversidad cultural, a su ordenamiento curricular, intercambios que permitan el acercamiento a la realidad de las problemáticas que se dan con la cultura y sus diversos cambios en la vida de los ciudadanos participes del proceso educativo en el aula mente social. Estas ideas integradoras del conocimiento mediante la dialéctica, el dialogo las respalda BALZA (2013, p.2) cuando afirma que lo importante de lo epistemológico del “enfoque integrador transcomplejo, es que entre la intención de la mediación del conocimiento y la pretensión de reconocimiento del mismo, germine una argumentación sustantiva que nos ayude a disipar las dudas que nos asaltan frente a la emergencia de una nueva verdad”.

De lo anterior, se precisa una EPT que salte las barreras de la educación tradicionalista donde los ciudadanos construyan su transformación cultural, se trata de una construcción cognitiva, afectiva, dialógica, según GONZÁLEZ (2015, p.5) de que el aula compleja social que tome “en consideración la práctica transdisciplinar, la inmersión hacia los saberes científicos y tradicionales en correspondencia al conocimiento

científico y tecnológico. (...) El aula deja de ser aula y la clase se convierte en un aula mente social compleja y transdisciplinar”.

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

En este punto quisiera profundizar la construcción del aula mente social, a se trata de una nueva mirada de la Educación, en especial acá de la EPT, se visiona la deconstrucción, con un alto sentido ecológico, humanizante del proceso educativo escueto y soslayado que se ha venido dando de la educación patrimonial tradicionalista (GONZÁLEZ, 2012), se conciben nuevas miradas en los constructores de la Educación Patrimonial, se trata de procesos religados de valoración de nuestra cultura autóctona en primer lugar, a todo momento los estudiantes aprenden, desaprenden y reaprenden saberes patrimoniales, se crean bucles educativos bajo diversos niveles de la realidad desde los saberes científicos a los saberes soterrados y viceversa, así como dentro estableciendo sentires desde diversos estados que conforman una identidad cultural descolonizada, descubriéndose asimismo en su aula mente social, que es ese estado consciente, complejo de lo que realmente es capaz el estudiante de crear, construir, de reconstruir y aportar (GONZÁLEZ, 2012).

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

No es extraño que estas ideas sean posible, bajo el pensamiento simplificador desde luego que sí, pero bajo el pensamiento complejo MORÍN (1981, p.427) afirma que este “trata de pensar conjuntamente y sin coherencia dos ideas que sin embargo son contrarias”. Pues se pueden crear bucles entre lo más divergente y complementario por ejemplo entre el orden y el desorden, lo científico y lo soterrado, lo simple y lo complejo, lo central y marginal, entre otros. Todo ello es urgente visionar en el currículo.

Para culminar he de reconocer la necesidad de la valoración de la cultura y patrimonio cultural de nuestros aborígenes, los originarios en tanto una Educación Patrimonial Indígena con la salvaguarda del patrimonio cultural intangible en los aborígenes; su vida en la comunidad y condiciones de su hábitat; es una consideración de urgencia; los currículos deben contemplarlos como de primerísima necesidad. Por ejemplo en la cultura Wayuu, en su hábitat cuando se desvía un río, se destruye finalmente ese río, y de ese río se nutría su población se piensa como se le cambian las costumbres a esos seres originarios, cuando queda erradicada una de sus lenguas por falta de políticas educativas en ejecución verdaderamente serias, o las condiciones inhumanas con las que aún viven nuestros aborígenes, nos preguntamos: ¿De qué Educación Patrimonial está siendo conformada la ciudadanía en Venezuela?

5. RIZOMA IV. A MODO DE CIERRE: QUE ES UNA APERTURA

En esta conformación de la EPT es importante mencionar como sería el camino para un currículo que le dé cabida a ésta, GONZÁLEZ (2012, p.18) lo dice claramente “el currículo por lo tanto tendrá un alto sentido

de inacabado, inmerso en un entretejido educativo emergente”, se trata de un currículo que incite a religar con todo un entramado de posibilidades complejas y transdisciplinarias para facilitar un itinerario emergente con un objetivo que es el de formar ciudadanos capaces de afrontar los cambios y reconstrucciones de la cultura en la constitución de su patrimonio cultural. Este currículo transdisciplinario lleva, según BARRETO (2010, p.8) a “la necesidad de reforzar la cuestión ética (...), de atender al problema del desarrollo humano integral y de formar personas comprometidas con su entorno”; desde luego con las necesidades de la conformación de su identidad cultural.

Tomando en cuenta que los ciudadanos se forman en un aula mente social la formación del docente debe estar pensada en un diálogo externo e interno, que tiene íntima relación con los procesos de incertidumbre de la no certeza y determinación de la cultura, este proceso conformativo un diseño curricular por complejidades, que salta la razón de las competencias; entendiéndose que cualquier ciudadano irá conformando una identidad sólida pensando en su cultura sin pensar que está apto para saber o aprender de ella; pues ella ya lo determina como tal (GONZÁLEZ, 2012).

Se trata de un docente poseedor del pensamiento transcomplejo, a los que BALZA (2013, p.187) afirma encarna una cosmovisión emergente acerca “del mundo (...) pues es la manera de crear puentes transdialógicos y multicomunicantes entre lo simple y lo complejo, entre lo natural y lo humano, lo configuracional y transconfiguracional, siempre desde el diálogo concurrente de las distintas disciplinas del conocimiento”. Es de hacer notar que esta cosmovisión es profunda desde la economía, política, ambiente, ecología, religión cultural, espiritual y cerebro. Pero también encarnado en los saberes populares, en la cultura popular y autóctona. Es una cosmovisión transcomplejizada por la diversidad cultural y la aceptación de las diversas formas de manifestar nuestra cultura, mucha de ella que se ha negado a morir en los procesos negadores de ella, de los que se ha explicado en exuberancia.

Es de hacer notar que según GONZÁLEZ (2008) este diseño curricular mencionado lleva elementos de auto-organización, orden-desorden e incertidumbre, autorreflexión, estrategia compleja, trabajo en equipo (grupos transdisciplinarios) y una formación basada en la investigación compleja. Es así como cae el docente solitario que no intercambia con grupos o comunidades de aprendizaje y deja fuera los elementos culturales como actividades recreativas o extraacadémicas o de fiestas especiales. Se transversalizan los saberes patrimoniales legitimados por los docentes y la cotidianidad del discente

En el caso de las universidades, es especial para los formadores el docente universitario del siglo XXI, debe nutrirse de bases conceptuales emergentes, de sólidos compendios filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos surgidos de la investigación, para poder estar acorde de la emergencia de nuevos paradigmas educativos, pero igualmente con la dinámica transformacional que vive una sociedad transmoderna e hipertecnologizada, enfatizando desde la diversidad y globalidad del pensamiento complejo (BALZA, 2017).

Todas estas bases conceptuales pueden estar cargadas de elementos culturales propios de la vida de los actores del proceso educativo. En especial recogiendo todas las aseveraciones deseables de ese docente asume que es necesario articular un currículo transcomplejo en la formación docente; como se recoge de lo dicho acá que parte de la complejidad vinculando los conocimientos con la transdisciplinariedad (GONZÁLEZ, 2010). Rompe entonces el esquema unidisciplinario y emergen categorías constitutivas alrededor de la cultura y patrimonio cultural en todas las ciencias como lo expresa el mismo autor; los contenidos curriculares se complejizan, religan y emergen en un currículo abierto, flexible, dialógico y recursivo. De todo ello con la investigación transcompleja podemos realizar imaginarios transversales con la cultura en todos los campos cotidianos del hacer del ser humano; de la ciudad, de la calle, del hábitat popular.

Desde la EPT es importante en la Educación Universitaria, la concepción de la universidad por venir,

desde la cual se asuma la ciencia, la técnica y el humanismo para favorecer con el fortalecimiento de los valores humanos y del capital social de la región, a través de una formación que integre las sapiencias universitarias con la pluralidad de saberes culturales, cotidianos e históricos para coadyuvar en la construcción de una sociedad más humana (ACOSTA, 2016).

Sin duda que la Educación Patrimonial es un espacio por construir en Venezuela y sobre todo en lo relacionado a la Educación Patrimonial Indígena. Que pueda construirse en la transmodernidad, dependerá del contexto o de los contextos que informe o defina los discursos y las prácticas, particularmente entre los pueblos indígenas en su interrelación con el Estado y la sociedad venezolana. Desde luego hacer EP en los aborígenes bajo la modernidad pues es absolutamente distinta con discursos y prácticas soslayadas y colonizadoras, lo que se visiona en la EPT es la realización de la EP bajo la transmodernidad para evitar toda la problemática que acá se ha venido dilucidando.

En el mismo orden de ideas de los contextos la Educación Patrimonial emerge de varios contextos: no solo desde las propias comunidades indígenas, sino también desde contextos institucionales y de políticas definidas por todos los actores intervinientes. Considero que si bien puede haber flexibilidad en cuanto a un aula mente, existen procesos que ameritan de cierta formalidad (escribir y leer en su propia lengua).

El reconocimiento jurídico y político en Venezuela de los pueblos indígenas como patrimonio cultural intangible, las acciones para su conservación han sido muy débiles y en el plano de una educación patrimonial casi inexistente. Reafirma la problemática de salvaguarda del patrimonio cultural intangible en los aborígenes. Es una categoría de alta relevancia que es menester atender en la EPT, seguramente comenzado con los propios originarios que puedan documentarse de como salvaguardar su propio patrimonio cultural intangible; ya se ha mencionado en la indagación la cantidad por ejemplo de lenguas que se extinguen todos los años. Es imprescindible que las políticas gubernamentales puedan documentar suficientemente a los ciudadanos en la conciencia antropológica de dicha responsabilidad.

Para desarrollar y llevar a la práctica una EPT es necesaria la formación de los docentes que orienten una Educación Patrimonial, muy especialmente para una Educación Patrimonial para los pueblos indígenas dada la complejidad de esta formación (interculturalidad, lenguas, territorios indígenas; para ello el currículo complejo, transdisciplinar y abierto; sumamente reflexivo es urgente. Es imperativo esta categoría Educación Patrimonial Indígena; de allí la imperiosa necesidad de conservar su patrimonio cultural intangible por ejemplo, y el devenir de su propia descolonización; el imperativo de la EP en su propio contexto sin la imposición de las otras culturas como superiores.

Venezuela es un país lleno de una cultura tan variada; al mismo tiempo tan desconocida entre regiones y regiones. Se ha impuesto errores colonizadores y graves de lo que es cultura y patrimonio cultural en los currículos tradicionales. Pareciera que se cree que hacer cultura es una celebración, un baile, un rito. Entre las regiones muchas culturas son desconocidas; es grave la situación sin duda; son contar todas las manifestaciones que no están reconocidas por el estado. Hay avances sustantivos; pero debemos llegar a la esplendidez de reconocer lo nuestro; educar en cultura y patrimonio cultural desde nuestras instituciones venezolanas, en todos los niveles, debe ser un aspecto fundamental, porque forma parte del patrimonio nacional y como bien lo decía nuestro Libertador Simón Bolívar: “Un pueblo ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción”. Se debe retomar el accionar antropológico del ciudadano.

REFERENCIAS

ACOSTA, José. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: perspectivas para la concepción de la universidad por venir. *Alteridad*, Ecuador, v. 11, n.2, 2016, p.148-156. 2016.

APPLE, Michael. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1996.

BALZA, Antonio. *Pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la perspectiva de la transdisciplinariedad*. 3er. Simposio de Postdoctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Bicentaria de Aragua. San Joaquín de Turmero, 2006.

_____. *Pensar la Investigación Postdoctoral Desde Una Perspectiva Transcompleja*. Maracay: REDIT, 2013.

_____. *Filosofía e investigación educativa desde la transcomplejidad*. En libro: *Investigación transcompleja. Génesis, avances y prospectivas*. Caracas: REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua, 2016.

_____. *Formación docente, conocimiento y tecnología. Argumentos desde la transcomplejidad*. En libro: *T2: TIC's y Transcomplejidad. Otros Ángulos de la realidad*. Caracas: REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua, 2017.

BARRETO, Nancy. Tendencias curriculares a considerar en los procesos de cambio educacional. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (61), 2010, p.1-21.

BAUTISTA, Juan. *¿Qué significa pensar desde América latina?* Madrid: Ediciones Akal, 2014.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la liberación)*. En *Filosofía de la Cultura y Transmodernidad*. México: U.A.C.M, 2005.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, Santiago de Chile, v.38, 2014, p.1-18.

FLORES, Raquel. Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Católica de Chile, v. 38, 2005, 67-86.

FREIRE, Paolo. *Cartas a quien pretenda enseñar*. México: Siglo XXI Editores, 1999.

_____. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica*. México: Siglo XXI, 2000.

_____. *La educación. Autocrítica de Paulo Freire a Ivan Illich*. Buenos Aires: Galerna, 2002.

GARCÍA, Zaida. *La Educación Patrimonial en Venezuela desde una Visión Latinoamericana, Una propuesta de modelo teórico*. Tesis de Doctorado, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2012.

_____. *Maestros que conectan saberes a través del patrimonio cultural*. *CLIO. History and History teaching*, American Culture Community Services v.40, 2014, p.1-12.

GONZÁLEZ, Juan. Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista Integra Educativa*, Lima, v.1, n.2, 2008, p.13-58.

_____. GONZÁLEZ, Juan. El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. *Modelos de planificaciones de aula metacomplejas*. *Revista Integra Educativa*, Lima, v.II, n.2, 2009, p. 83-101.

_____. *Teoría Educativa Trans-compleja*. La Paz: Edición La Paz: IICAB, 2010.

_____. *Teoría Educativa Transcompleja*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2012.

_____. *Tiempo-espacio en el Aula Mente Social*. *Revista Con-Ciencia*, Universidad Mayor de San Andrés v.3, n.1, 2015, p.9-16.

GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata, 1998.

GUZMÁN, Jean. *Cosmovisión emergente de la naturaleza de la realidad desde la perspectiva transcompleja*. En libro: *Tecnología y transcomplejidad*. Caracas: Red de Investigadores de la transcomplejidad REDIT, Universidad Bicentenario de Aragua, 2014.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. *Currículo Nacional Bolivariano, Diseño Curricular del Sistema educativo Bolivariano*. Caracas.

MORAES, María. Transdisciplinariedad y educación. *Rizoma*, Sevilla, v.6, 2010, p.1-19.

MORENO, Humberto. La concepción de los Patrimonios Culturales y Naturales desde el Pensamiento Complejo. Maestría en Investigación Integrativa. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C. México, 2016.

MORÍN, Edgar. *El método y la naturaleza de la naturaleza*. Barcelona: Editorial Cátedra, 1981.

_____. *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa, 1981.

_____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ediciones Magisterio, 1999.

MOSONYI, Esteban. *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2008.

PÉREZ, E. & ALFONZO, N. Conocimiento, educación y transcomplejidad. *Educere Revista Venezolana De Educación*, Universidad de los Andes, v.20, n.65, 2016, p.11-20.

RODRÍGUEZ, Milagros. La educación matemática en la con-formación del ciudadano. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Maracaibo, v.15, n.2, 2013, 215 – 230.

_____. Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, Barranquilla, v.19, n.33, 2017a, p.425-440.

_____. Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad. Tesis de Doctorado. Universidad Latinoamericana y el Caribe. Caracas, Venezuela, 2017b.

_____. La Educación Patrimonial y la Formación Docente desde la Transcomplejidad. *Telos Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Maracaibo, v.20, n.3, 2018, p.431-449.

RODRÍGUEZ, Milagros. & CARABALLO, Maritza. Educación – ciudadanía – complejidad en la antropoética del complexus social. *Praxis Educativa. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, Durango, v.17, 2017, p.91-111.

RODRÍGUEZ, Simón. Postmodernidad, valores y educación. *Revista Ciencias de la Educación*, Universidad de Carabobo, v.22, n.38, 2012, p.170-182.

RUEDAS, Martha. Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. *Revista Educación y Humanismo*, Barranquilla, v.18, n.30, 2016, p. 28-41.

SANTOS, Boaventura. *Por una concepción multicultural de los derechos humanos*. México: Universidad nacional Autónoma de México, 1998.

_____. Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *EL OTRO DERECHO*, Bogotá, v.28, 2002, p.59-83.

_____. *Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática*. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A, 2003.

_____. Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Universidad del Zulia, v.16, n.54, 2011, p. 17-39.

SOLANO, José. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, v.19, n.1, 2015, p.117-129.

TORRES, José. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.

VILLALÓN, María. Lenguas amenazadas y la homogeneización lingüística de Venezuela. *Boletín de lingüística*, Universidad Central de Venezuela, v. XXIII, n.35-36, 2011, p.143-170.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.50434

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 28 de janeiro de 2020

Aceito em: 17 de março de 2020

Publicado em: 25 de abril de 2020