

## Lectura crítica de la noción de cultura en el CNB de secundaria

Anderzon Medina Roa / [anderzon@ula.ve](mailto:anderzon@ula.ve)

Universidad de Los Andes  
Mérida, Venezuela

Ricardo A. Ruiz Peña / [ricruizjr@gmail.com](mailto:ricruizjr@gmail.com)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Mérida, Venezuela

Recibido: 25-10-16. Aceptado: 25-11-16

### Resumen

El objetivo de este texto es explorar el uso de la noción cultura en el Currículo Nacional Bolivariano de la etapa secundaria de la educación venezolana, documento que ha guiado en los últimos años la manera de impartir educación en el país. A través de una investigación documental, el análisis buscó las ocasiones en que la palabra cultura se utiliza en el texto, en búsqueda de los significados que tales usos aporten al currículo. Por otra parte, se encontraron otros términos en el texto que parecen usarse como sinónimos de cultura, lo que podría confundir tanto a lectores en general como a docentes cuando busquen guía en el currículo. Estos términos (historia, identidad y patrimonio) se abordan tangencialmente para tratar de diferenciarlos de lo que desde la teoría se aporta a la noción cultura. A través del análisis, encontramos que el uso de la noción cultura en el currículo puede presentar diversos aspectos de interés para la formación de ciudadanía y de individuos críticos. No obstante, estas implicaciones diversas de cultura en el currículo pueden desviar la inclusión de elementos relevantes en la educación en este nivel.

**Palabras clave:** cultura, educación, identidad, historia.

### Critical Reading of the Notion of Culture in the Bolivarian National High School Curriculum

This text looks for the uses of the notion culture in the high school section of the Bolivarian National Curriculum, which is taken as a guide for what is to be taught in actual classrooms. Through a documental research, the analysis looked for the different occurrences of the word culture in the curriculum in order to look for the meanings such occurrences bring to the text. On the other hand, other terms were found in the text that seem to be used as synonyms of culture, which may confuse readers in general and teachers, when they look for guidance in the curriculum. These terms (history, identity and patrimony) are tangentially approached and we try to differentiate them from what the notion culture brings from the theory. Through the analysis we found that the use of the notion culture in this curriculum may present diverse aspects of interest for the training and formation of citizenship and critical individuals. Nevertheless, these diverse implications of culture in the curriculum may mislead the inclusion of relevant elements in the education at this stage.

**Keywords:** culture, education, identity, history.

### Abstract

## 1. Introducción

**T**radicionalmente, la perspectiva que tiene la educación nacional en Venezuela ha sido la de un grupo de personas con una ideología política del poder de turno. Esto ha sido así históricamente pues aquellos que han tomado o se les ha designado la responsabilidad de articular políticas para definir la organización de un sistema complejo lo han hecho con la intención de mantener o reafirmar aspectos ideológicos de dominación. Aunque en toda cultura, anterior y presente, se mantiene la idea de que cada individuo que colabora en tal tarea de generación de políticas educativas está capacitado para hacerla. Se supone además que cada individuo, el cual asume estos puestos de diseño de planes y mallas curriculares, está versado en estrategias, planificación y teorías de la educación, entre otras tantas virtudes. No obstante, cada contenido y la manera en que se aborda será siempre objeto de discusión.

Es así como la Educación Secundaria en Venezuela tiene tanta relevancia como cualquiera de los otros ciclos del Sistema Educativo, debido a que funciona como puente de ingreso a la formación previa, necesaria hacia un potencial acceso al nivel universitario, donde se espera que lleguen con bases suficientes para que, académicamente, se enfrenten a discusiones y llegar tener el rol de ser los siguientes pensadores del país, en pocas palabras, un nuevo ciudadano comprometido con el cambio social. Por ende, la Educación Secundaria deber ser uno de los tantos semilleros para nuevos investigadores, de todo pensador y de todo ciudadano crítico.

Este texto inició con la inquietud respecto a cómo se articulan, en el Currículum Nacional Bolivariano para Subsistema de Educación Secundaria, en el área de Educación Artística, tres conceptos considerados clave para la formación de ciudadanía e identidad (local, regional y nacional): *cultura*, *identidad* y *patrimonio*; nociones esenciales en la formación de ciudadanos críticos. En principio, la orientación de tal revisión respondía a la prioridad que, se considera, implica el hecho de que el estudiante esté consciente de lo que el arte significa para la cultura, lo que su cultura significa para el arte, así como también lo

esté de los procesos de identificación que se realizan en la contemporaneidad artística y, finalmente, de la capacidad, por parte de una educación formal temprana, de protección y asimilación del patrimonio artístico cultural. En resumen, la premisa que da inicio a esta investigación es que la educación artística aspira a la construcción de ciudadanía con sensibilidad humanística sobre lo propio y lo universal, además de generar capacidad de diálogo con las manifestaciones culturales de distintos orígenes, en especial, lo propio y lo originario del país.

Cada uno de estos conceptos, vistos como nociones, tiene vínculos muy estrechos entre sí que contribuyen a formular, labrar, construir y redimensionar al *otro*, este último entendido como un constructo de constante interacción. En sí, cultura, identidad y patrimonio son instancias que forman personalidades, desarrollan alianzas y generan afectos entre los grupos humanos y la nación. La relevancia de entender cada uno de ellos en una etapa del desarrollo del ser humano como puede ser la vivida en la educación secundaria es clave para la manera en que el ciudadano mira el mundo que habita y edifica.

Siendo así, los elementos de esta tríada (patrimonio/identidad/cultura) o todos en su conjunto, pueden ser objeto de estudio y análisis desde cómo es que se configuran en los documentos orientadores del Sistema Educativo Bolivariano como un todo, o de alguno de sus subsistemas, como es el caso de nuestro interés particular. Se ha escogido aproximarse sólo a la noción cultura y su uso en el Currículo Nacional Bolivariano, en específico el Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos (2007), dado el hecho de que es ésta la más utilizada en dicho documento. Sin embargo, la decisión ha sido estrictamente metodológica pues, como se ha dicho, su relación con las nociones de identidad y patrimonio es de interdependencia.

El resultado de esa primera aproximación nos llevó a reformular el planteamiento base de la investigación, pues el hallazgo inmediato fue que los manuales para Educación Artística abordados buscan, de diferentes formas y con orientaciones disímiles y a veces contrapuestas, ejecutar lineamientos establecidos en

el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) (2007). Las contraposiciones de los textos escolares considerados en principio, libros de Educación Artística de primer y segundo año de la Editorial Santillana por una parte y los de la Colección Bicentenario por la otra, respecto a la concepción de cultura nos llevaron a cuestionarnos sobre ambigüedades e imprecisiones en el CNB en torno a dicha noción, y de esta forma darnos una nueva tarea. Dicho esto, la pregunta que orienta esta investigación es ¿cómo se utiliza la noción *cultura* en el CNB?

Para buscar una respuesta adecuada a la pregunta que recién planteamos, será necesaria una aproximación a documentos que regulan (en mayor o menor medida) el sistema educativo venezolano, para así poder establecer los parámetros en los que se enmarca esta lectura crítica. Una lectura que, como todas, no pretende más que una construcción de sentidos en torno a un tema en particular que vendrá dirigido por los significados configurados en los textos que abordamos.

Con esto en mente, decimos entonces que el *Currículo Nacional Bolivariano, Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos* (2007), es un documento orientador que representa la organización formal de lo que aspira el Estado venezolano de los contenidos, objetivos y áreas de aprendizaje en la educación del país. Comprende una serie de lineamientos que orientan la educación venezolana, tanto en el subsistema de educación primaria como el de educación secundaria. Aun cuando no ha sido formalmente aprobado, es a través del CNB que se establecen y materializan lineamientos respecto a la formación de los niños y adolescentes venezolanos, que se corresponden con la Ley Orgánica de Educación, aprobada en agosto de 2009. Bajo dirección del Ministerio del Poder Para la Educación, y de más reciente data, encontramos también un documento para la transformación del nivel de Educación Media en sus dos opciones: Media General y Media Técnica (2013), en el que se hacen planteamientos procedimentales respecto a la relación docente-estudiante-comunidad, con base en principios teóricos y epistemológicos de la pedagogía crítica, para la instrumentalización y puesta en

práctica de dicha transformación en la educación media venezolana. No queda claro, en una primera aproximación, si este documento complementa o reemplaza al CNB de secundaria de 2007.

No obstante, siendo el documento de 2013 uno de corte más instrumental-procedimental, es en el documento de 2007 donde pueden los docentes venezolanos acceder a la articulación de las nociones de cultura, identidad y patrimonio, además de su configuración y concepción dentro de nuestro sistema educativo, para la formación de futuros bachilleres para la República Bolivariana de Venezuela.

Dada la multiplicidad de documentos, papeles de trabajo, planes de transformación de los subsistemas de primaria y secundaria, nos vimos en la necesidad (metodológica por demás) de decidir, qué documento abordar para esta tarea de revisión. En tal sentido, consideramos que el CNB tiene características que invitan a centrarnos en él, en principio por ser el más difundido y el de mayor tiempo en ejecución, y, a la fecha, el más cercano a los profesores y su práctica docente.

Por otra parte, esta es una investigación documental y exploratoria, que adopta un enfoque cualitativo, que se ha encargado de abordar el Currículo Nacional Bolivariano, más específicamente en lo establecido para el Subsistema Bolivariano de Educación Media, tanto para el bachillerato en Ciencias Naturales, como el bachillerato en Ciencias Sociales (tal y como se plantea en el mencionado documento). Los conocimientos para cada año de este ciclo de formación están organizados en seis (6) áreas de aprendizaje: (i) Lenguaje, comunicación y cultura; (ii) Ser humano y su interacción con los otros componentes del ambiente; (iii) Ciencias sociales y ciudadanía; (iv) Filosofía, ética y sociedad; (v) Educación física, deporte y recreación; (vi) Desarrollo endógeno en, por y para el trabajo liberador, las cuáles se desglosan en:

- La finalidad general para cada uno de los años.
- El o los componentes de dicha área.
- Los contenidos específicos para dichos componentes.

Estas áreas además se integran a través de cuatro ejes transversales (ambiente y salud integral; interculturalidad; tecnología de la información y comunicación; trabajo liberador), así como cuatro pilares que sirven de fundamento para el proceso de formación de los jóvenes (aprender a crear; aprender a convivir y participar; aprender a valorar; aprender a reflexionar). Como ya establecimos, este ejercicio de análisis se concentró en cómo es que se utiliza la noción *cultura* en el Currículo Nacional Bolivariano de secundaria (2007), a través de las áreas de aprendizaje allí establecidas.

En una primera aproximación, notamos que tal noción está mayormente ubicada en las áreas de *Lenguaje, comunicación y cultura*, así como en *Ciencias sociales y ciudadanía*, por lo que, nuestra lectura se enfocó en estas áreas. La intención ha sido la de ubicar, en un primer término, las ocasiones en que los términos *cultura*, *cultural*, *intercultural*, *multicultural* aparecen en el texto; específicamente en la sección cinco (5) del documento, que es donde se desarrollan las áreas de aprendizaje por año. En segundo término, utilizando las definiciones respecto a *cultura y cultura venezolana* en la Ley Orgánica de Cultura (2014), se hizo una lectura teórica-crítica de los fragmentos seleccionados del CNB, para así entender en mejor medida el alcance de lo establecido en este documento, que sirve de lineamiento a docentes y al sistema educativo como un todo. Finalmente, se utilizaron aspectos resaltantes de los planteamientos básicos de la pedagogía crítica para comentar respecto a la factibilidad de lograr la transformación social a través de la educación, como se plantea a través de la legislación venezolana vigente.

## 2. Bases teóricas

El concepto de cultura es objeto de discusión continua en los escenarios académicos más diversos, y, cuando es sistematizado dentro de un plan de educación, el resultado va más allá de lo previsible; dicho de otro modo, la cultura y su discusión puede tener perspectivas distintas en los diferentes ciclos

del sistema de educación venezolano. A nivel universitario puede ser una construcción inabarcable, pero en educación secundaria, las definiciones se muestran menos discutibles, más enciclopédicas y quizás, en una dimensión, más comprensibles. Esto último puede aceptarse cómodamente por las formas en que los contenidos deben abordarse de acuerdo con las etapas del desarrollo humano, en este caso la adolescencia, que requiere más capacidad terminológica que cuestionamiento teórico, algo discutible por distintos enfoques, pero que tiene como orientación documentos de carácter institucional dados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, como ente encargado de dirimir las políticas educativas en el país.

Se entiende que cultura es todo, es decir, la forma en que el ser humano resuelve su existencia en el mundo, lo que hace, las decisiones que toma, sus resultados directos e indirectos, y cómo tales soluciones son transmitidas a sus pares; a partir de esto se conforma esa noción antropológica de cultura. Aunque tal afirmación no desconoce que haya diversas formas de aproximarse y concebir la cultura, sí establece que con la decisión de una perspectiva en torno a esta noción, se está asumiendo una posición epistemológica y filosófica respecto a los saberes compartidos y la transmisión de los mismos a través de sistemas educativos en sus distintos ciclos.

Partimos entonces del supuesto teórico en el que cultura es todo, puesto que incluye las prácticas significativas de grupos sociales que varían a través de tiempo y espacio, y por medio de ellas, como dichos grupos sociales construyen y entienden sus mundos, mediante las cuales igualmente se presentan ante otros grupos que pueden servir como puntos de encuentros y desencuentros. Con esta definición, la primera reacción es vaga e inaprensible, sin embargo, no es menos cierta por ese efecto.

Por otra parte, cuando revisamos el propósito de la educación formal, éste nos remite a la idea de *paideia*, que encerraba la educación y formación del niño como futuro ciudadano dentro de la cultura griega clásica. El recorrido histórico de la educación desde el pasado griego hasta el enfoque actual como

forma de comprensión del mundo, interpretación de las razones, normas de convivencia y participación de sistemas, tiene un elemento clave para la construcción de ese todo que llamamos *cultura*. Por ende, *paideia* es un origen remoto para la formación de cultura; dicho de otro modo, las instituciones que determinan la manera en que los ciudadanos se han de educar (formal e institucionalmente) tienen una concepción amplia y compleja de lo que es la cultura, propia, ajena, compartida o la que aspiran—geográfica y temporalmente—. Más aún, esta concepción ha de estar en comunión con la realidad de la educación no formal, aquella que viene de la tradición e historia de la población en la que está inmerso el sujeto y que también forma cultura de las culturas, de una manera directa y sin programación.

De esta forma, lo anterior tiende a ser objeto de discusión ya que proviene de un establecimiento paradigmático, es decir, el discurso científico social. Por otra parte, ese conjunto de saberes manejados por especialistas, construye un concepto de cultura que puede estar lejos del uso didáctico del mismo en educación secundaria. Además, se ha de considerar que la formación de cultura, la pertenencia de un individuo a tal o cual cultura, no requiere de educación formal, ocurre sin mayores planes y programas; sin embargo, la sistematización de la educación dada por la civilización contemporánea, exige que la educación, por medio de las instituciones formales, tome control conceptual de lo que se entiende por cultura.

Vale cuestionar en este punto, si está bien la formación de pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, puesto que pareciera que la preferencia de formación educativa a tal nivel apunta a conceptos que no generen mayores dudas, modelos sobre los que fundamenta su interpretación de cultura. Dicho de otro modo, ¿se aspira del estudiante que tenga en cuenta una definición, una forma de proceder con ese concepto y una actitud frente a la exigencia del mundo? La respuesta es explícitamente afirmativa, pero los procedimientos para llegar a tal momento actitudinal deben comenzar por una claridad de ciertas orientaciones a nivel nacional e institucional que aspiran educar en esa área.

Por otra parte, al decidir abordar la noción de *cultura* en este documento orientador del sistema educativo venezolano, es inevitable considerar lo que el mismo Estado venezolano, a través de la Ley Orgánica de Cultura (2014), establece como cultura y cultura venezolana. Así, según este texto legal cultura es: “*la manera de concebir e interpretar el mundo, las formas de relacionarse los seres humanos entre sí, con el medio creado y la naturaleza, el sistema de valores, y los modos de producción simbólica y material de una comunidad*”.

Una concepción bastante amplia e incluyente, como se lee, que además está en sintonía con la primera aproximación presentada más arriba, según la que, como ya se dijo, cultura es todo. Ahora bien, tan amplio como ese todo pueda ser, veamos cómo es que la Ley Orgánica de Cultura (2014) concibe y legisla respecto a lo que es la *cultura venezolana*, según la cual ésta viene representada por:

*[...] las múltiples expresiones a través de las cuales el pueblo venezolano se concibe a sí mismo e interpreta al mundo, establece sus relaciones humanas con el entorno creado, la naturaleza, su memoria histórica, su sistema de valores y sus modos de producción simbólica y material; todo lo cual resalta la condición multiétnica, intercultural, pluricultural y diversa del pueblo venezolano en su conjunto.*

Vemos entonces que no sólo se implican cosmovisiones que apunten a la interacción con los demás y con la naturaleza misma, sino que es esencial para la cultura venezolana el reconocimiento de sí misma como “multiétnica, intercultural, pluricultural y diversa”, y todo lo que estas nociones implican, teórica, histórica, epistemológica y ontológicamente para la comprensión de nuestra cultura. En tal sentido, es lógico considerar la manera en que estos esfuerzos por legislar en tales temas puedan impactar, desde estas definiciones, aquello que se configura en el CNB a través del uso de *cultura* y sus diversos derivados (multicultural, intercultural, pluricultural) en las distintas áreas de aprendizaje, finalidades, contenidos y objetivos de dicho documento.

Pasemos a redimensionar la noción de *cultura* tan efímeramente planteada más arriba. “*Cultura es todo*”, ciertamente, aunque es un todo inclusivo que demanda en su comprensión la identificación de algunos rasgos para su estudio y abordaje, en este sentido Ruiz (2002) sintetiza que:

*La cultura es aprendida tanto social como individualmente situacional, el aprendizaje cultural suele integrar al individuo en el diálogo de los signos y símbolos de su cultura específica. Es simbólica pues dota de significación una cosa o hecho sometiendo a la naturaleza. Es compartida al menos por miembros de un grupo. Está pautada, si algún individuo cambia la conducta frente a "x" hecho, puede provocar lo mismo en otros miembros. Existe tanto ideal como real es decir, que es propensa a transgredir en la experiencia los espacios privados y/o los públicos. No es perfecta o efectiva, ciertos procesos culturales, traen consigo amenazas a grupos externos, propios y a la naturaleza.*

Vista de esta forma, la *cultura* es compartida, simbólica e imperfecta, lo que imposibilita su concepción y comprensión como algo estático, estable y fácilmente delimitable. Es por ello que su estudio debe necesariamente hacerse a través de paradigmas teóricos y metodológicos más inclusivos y amplios, que los de las llamadas teorías y metodologías tradicionales que implican el estructuralismo y el positivismo en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, desde una perspectiva ontológica, “*cultura es una función que transforma una situación dada, generalmente, natural, en otra, propiamente cultural. Por tanto, tiene que ver con los valores, pues no toda transformación es valiosa*” (Pérez, 2011). Esta valoración que implica la transformación propia a la cultura se hará desde aquello que se considere como aceptable, positivo e imitable en una sociedad dada y que por lo tanto es valioso también como para ser transmitido y perpetuado a través de la educación de jóvenes y niños en dicha sociedad.

Entendemos, además, que en la configuración de una noción de cultura son cruciales las nociones de identidad y patrimonio. Es decir, *labrar cultura*

genera *identidad*, un proceso en el cual definimos qué somos (a través de la valoración), tanto colectiva como individualmente y la capacidad de establecer vínculos con nuestros semejantes, para definirnos con adjetivos que apellidan la existencia de un *modo societal*, cualquier aproximación a cultura deberá comprender el amplio rango que tiene la identidad y lo que *aceptamos como nuestro*. En ese sentido, lo que *denominamos como nuestro*, bien sea tangible o intangible, también nos define como sujetos adscritos a un colectivo y colabora para comprender lo que denominamos como cultura propia, por ende, lo defendemos y lo valoramos afectivamente, sin mayores conceptualizaciones, sino con un proceso actitudinal construido con los años y la sensibilización proporcionada por nuestros pares y antepasados, es decir, obtenemos *patrimonio*.

La valoración de aquello que somos, que a través de procesos históricos y sociales decidimos ser, aquello que valoramos y defendemos porque en gran medida nos hace sentir parte de un todo mayor que a su vez da sentido a la existencia individual, dará como resultado (idealmente) una concepción de cultura propia que servirá como base estable para la educación (institucionalizada o no) de una sociedad. Puesto que nuestro interés aquí ha sido el de abordar el uso de la noción *cultura* en el CNB de secundaria, cabe preguntarnos ¿cómo es que ese subsistema de la Educación Bolivariana organiza las ideas y conocimientos respecto a aquello que valoramos y asumimos como cultura? y ¿qué se ha de impartir a los jóvenes venezolanos en su educación formal? La respuesta simple podría ser que las organiza a partir de un elaborado y complejo programa curricular, que aborda tales temas durante los años de formación educativa de este ciclo, con la finalidad de entender la realidad internacional, nacional y local, así como la complejidad de la trama cultural que existe en el territorio venezolano; atendiendo en principio, a lo que el devenir histórico implica, las manifestaciones existentes y la apertura hacia las diferencias y las construcciones culturales, además de una importante cuota de aclaratorias de los procesos de intercambio cultural.

El CNB (2007) se basa en las ideas de pensadores fundacionales de la patria, pensadores cuyas ideas decimonónicas servirían para transformar el sistema educativo y, como resultado de ello, transformar al individuo y la sociedad venezolana en busca de *“la mayor felicidad [y justicia] posible”*. Argumentos expresados, abiertamente:

*No es de extrañar que los principios, características, perfiles, orientaciones, propósitos, componentes y metodología de aprendizaje del Currículo Nacional Bolivariano estén fundamentados en las ideas y praxis libertadoras, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociales, culturales de ilustres venezolanos y venezolanas, como Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, y de eminentes pensadores, pedagogos y pedagogas de América Latina y el mundo (Ministerio Popular Para la Educación, 2007).*

No es intención nuestra abordar en detalle los preceptos teóricos y filosóficos de todos los personajes enumerados en el extracto anterior. Sin embargo, sí podemos decir que del mismo se desprenden características claves para comprender la intención de elaborar un documento con autores venezolanos y latinoamericanos, cuyo reconocimiento es célebre dentro del panteón de pensadores educativos de los siglos XIX y XX. Por otra parte, es difícil no apuntar al hecho de que pareciera que la *“paleolatría”* caracteriza los planteamientos esenciales del CNB, pues todo devenir debe pasar primero por la autorización de nuestros antepasados, nuestros héroes y nuestras nostalgias.

Más relevante aún, es el hecho de que lo que se busca a través de los planteamientos hechos en el CNB y en la legislación en torno a la educación venezolana (cf. Ley Orgánica de Educación en sus disposiciones fundamentales) es la transformación del sistema educativo venezolano, y por medio de ésta, la transformación social de Venezuela, pues se asume la educación como *“instrumento para la construcción de un modelo social de justicia e igualdad, que oriente la construcción del nuevo*

*modelo educativo venezolano”* (Ministerio de Educación, 2011). Nótese, como utilizan las palabras *“instrumento”* y *“modelo”*, lo que reafirma las ideas esbozadas en los párrafos iniciales, en tanto, los planes y diseños curriculares van en consonancia con una idea de sociedad, que va de la mano de las personas que se encuentran de turno, en esos cargos.

Por otro lado, un modelo que no solo debe ser transformado sino más bien reemplazado para que pueda llevar a cabo la tarea de transformación social encomendada, puesto que la docencia tradicional, empapada en el paradigma de la productividad, crea profesionales cuyo norte es sumar, cuantificar y producir bajo parámetros de calidad y cantidad. Parámetros que no necesariamente están orientados *“por valores éticos humanistas para la transformación social”* (LOE, Art. 1), sino que ponen en primer plano lo material, la producción en sí misma, dejando de lado el individuo, su humanidad, sus circunstancias.

Un sistema educativo con supuestos de emancipación, pero que sigue encuadrado en paradigmas tradicionales, no es suficiente para la transformación que se ha planteado e intentado implementar el Estado venezolano a través de sus legislaciones, sus planes, sus documentos y sus líneas estratégicas de acción; pues, se contraponen entre sí. Hace falta entonces un paradigma que permita un sistema educativo necesario para lo establecido en la Constitución Nacional, los planes de la nación, las leyes orgánicas y los documentos orientadores. En este sentido, la pedagogía crítica (teoría concebida por pensadores de Europa y EE.UU., que encontró cabida en Latinoamérica a partir de Paulo Freire) sostiene que es deber de la educación impulsar un pensamiento, que sea realmente emancipador y liberador, en el que los índices de éxito no obedezcan sólo a sumar, cuantificar y producir, sino a la necesidad de la convivencia justa y dialéctica de los individuos.

En tal sentido, este cambio de paradigmas y de la concepción misma de las posturas teóricas, epistemológicas, filosóficas y ontológicas en torno a la pedagogía, le pudiesen proporcionar cimientos lo suficientemente estables como para que tales

ideas sirvan de anclaje para emprender las tareas de transformación social y educativa necesarias. Allí es donde la pedagogía crítica cobraría un valor trascendental.

Siendo así, uno de esos cimientos está contenido sin duda en una *noción de cultura* que sea estable aunque no estática, que sume por demás al reconocimiento del individuo en sí mismo como miembro de un todo más grande y trascendente, en el que se haga consciente de las raíces históricas, sociales, políticas, morales comunes que lo conectan con sus congéneres. *Una noción de cultura que necesariamente se apoye en las nociones de identidad y patrimonio* en una tríada cuyos elementos están íntimamente interrelacionados y cuyos sentidos pueden llegar a solaparse.

Es por ello que la construcción de la noción de cultura y sus relaciones con patrimonio e identidad, pueden percibirse como decantaciones que incluyen una visión paradigmática de la manera en que son presentadas. Dicho de otro modo, el enfoque pedagógico dicta en que forma los conceptos han de ser procesados, por ende, también abre la posibilidad de ser transformado por cada estudiante para su realidad práctica, cognoscitiva y referencial. Así que la decisión de tomar la pedagogía crítica como enfoque para la educación nacional genera perspectivas en la que los conceptos referidos serán objeto de instrucción; no obstante, Gimeno (2013) sostiene que:

*Tampoco podemos esperar que una Pedagogía Crítica (en el caso de que pudiera ser acotada conceptualmente) pueda convertirse en una perspectiva educativa dominante, pues esto contradice la esencia misma del pensamiento crítico. Solo podemos apreciar rasgos críticos, introducir brechas, movilizar a minorías profesionales.*

Esta afirmación hace complejo ubicar el posicionamiento crítico como perspectiva dominante en un sistema educativo, cuya pretensión es intervenir la forma en que invita al docente y al estudiante a construir reflexiones que le permitan transformar la sociedad. El sistema educativo venezolano, en la

actualidad, padece de fallas en lo que respecta a la formación de pedagogos críticos y de la articulación de tales orientaciones, sin mencionar que se trabaja con libros textos que reportan modos enciclopédicos y prácticas no unificadas de aula, con una visión ideológica marcada. Por consiguiente, todos los contenidos impartidos en educación secundaria podrían potencialmente tener un matiz que va en contraposición al pensamiento crítico. Razón importante para su acercamiento conceptual, pero no bastaría ser enunciado como propósito sino debidamente pensado y planificado. Lógicamente, la idea de cultura debería tener el mismo trato; entonces, junto con identidad y patrimonio, han de ser concebidos a partir de este espíritu crítico para lograr la transformación deseada de la sociedad.

Es así como *la identidad* está matizada por varios estadios de percepción y autopercepción; *por un lado está la confirmación y unificación el concepto que cada persona tiene sobre sí mismo*, cuya finalidad es proporcionar un conjunto de ideas que brinda una imagen del mundo convincente. Además, de *esa idea de identidad individual* devienen estructuras más complejas, sea el caso de la identidad colectiva y la identidad cultural. *La noción de identidad cultural* invita, de la misma forma que la individual, a concebirse como proyecto, como construcción de una imagen que negocia con el mundo ciertos rasgos particulares distintivos, a partir de la producción de significados y narrativas con los cuales los individuos pueden identificarse y generar un origen, características o formas de ser comunes. En el CNB esta perspectiva se ve fundida con la idea de cultura, tal vez al punto de sustituirse sin claridad de ámbitos, lo que podría ser objeto de confusión para los procesos formativos.

Finalmente, si para el CNB y los documentos sucedáneos a este, la idea de cultura es fácilmente aprehensible y la de identidad es cómodamente sustitutiva de cultura, se pone en discusión aquello que consideramos nuestro, es decir, lo que llamamos *patrimonio*. Partimos de que aquello que nos define colectivamente, lo que somos (cultura), que a su vez está unido a lo que suponemos creemos ser (identidad) nos hace vincular afectivamente con lo que consideramos propio (patrimonio). En este

punto, el ciudadano no solo se podría acercar sobre lo que podemos considerar como la *venezolanidad*, sino que además se convierte en *paideia*, es decir, se sistematiza para la formación que brinda el Estado, por medio de una enseñanza formal y que debería estar en armonía con lo que enseña la sociedad de manera informal.

Por otra parte, esta tríada contiene relaciones que impulsan cada uno de sus ámbitos y les permite la construcción de sus propias nociones, pero en ningún momento pueden ser sinónimos, véase en el caso de patrimonio (Arévalo, 2004).

*Patrimonio no debe confundirse con cultura. Todo lo que se aprende y transmite socialmente es cultura, pero no patrimonio. Los bienes patrimoniales constituyen una selección de los bienes culturales. De tal manera el patrimonio está compuesto por los elementos y las expresiones más relevantes y significativas culturalmente. El patrimonio, entonces, remite a símbolos y representaciones, a los "lugares de la memoria", es decir, a la identidad.*

Esta cita deja claro que el uso de patrimonio no es un comodín lingüístico o un procedimiento complaciente para crear patrimonio a discreción. Los criterios que debe tener el patrimonio son relevantes y por consiguiente no pueden subestimarse. Como se ha dicho cultura es todo, pero patrimonio no es todo, en ese sentido no puede funcionar como sinónimo y mucho menos generar confusiones en los estudiantes. Veamos ahora el uso dado a cultura en el CNB.

### 3. Análisis de formas

El CNB de secundaria, como ya se ha dicho, es un documento que busca orientar la práctica docente en las aulas de clase de la educación media venezolana. Dicha orientación busca además cumplir con el compromiso manifiesto que el gobierno ha *"asumido con profundo respeto y valoración*

*[...] por la diversidad multicultural y multiétnica de Venezuela"* (CNB, 2007). Es entonces esperable que dicho respeto y valoración tengan como basamento una noción articulada de lo que es cultura, para así comprender la complejidad de la propia desde su diversidad. Dicha valoración debe fomentar el *"respeto por la diversidad lingüística y cultural"* así como *"el reconocimiento, respeto y valoración de las manifestaciones artísticas, culturales y otras del acervo histórico cultural de su localidad, región, nación y el mundo"* (CNB, 2007). Con lo que queda claro entonces que la comprensión de la cultura propia parte desde el reconocimiento de la diversidad a lo interno, así como el reconocimiento de la diversidad cultural a un nivel supra nacional desde los mismos principios de respeto y valoración.

Veamos ahora cómo es que ese reconocimiento cultural tanto a lo interno como a lo externo se articula en los contenidos a impartir en este subsistema educativo. Ahora bien, como se estipula para la educación media, los contenidos a enseñar se organizan en seis (6) áreas de aprendizaje. Asimismo, en la sección 5 del CNB de secundaria se desarrollan los contenidos de cada una de estas áreas de aprendizaje, desglosándolas en: finalidades, componentes y contenidos específicos en cada componente para cada año. En tal sentido, se ha asumido aquí, que dicha sección y el formato de presentación de los contenidos de las áreas por año, funcionan como programas sinópticos utilizados por los diferentes actores del sistema y subsistemas de educación, y desde allí precisar, elaborar y definir los contenidos con los que diseñarán los programas analíticos que aplicarán en el aula de clases en cada año escolar. Ya sea esto, la programación que el docente hace o los libros producidos por las diferentes editoriales a cargo de los materiales bibliográficos, bien sean de orden público o privado.

De las seis áreas de aprendizaje planteadas, son dos las que se ha decidido abordar para esta lectura, dada la relevancia de las mismas en la inclusión y organización de la noción cultura a lo largo de los

años que comprende este ciclo de formación. Por una parte, tomamos el área de Lenguaje, comunicación y cultura, en la que:

*[...] se aspira a que el y la estudiante valoren la función social del lenguaje como medio de comunicación en los diferentes géneros discursivos, con énfasis en el uso del idioma materno (castellano e indígena), a través de experiencias de aprendizaje, que les permitan la expresión del pensamiento crítico, reflexivo y liberador en el estudio de las condiciones socioculturales, para el fortalecimiento de la formación de la conciencia social como base de los saberes locales, nacionales y universales (CNB, 2007).*

Por otra parte, se ha abordado también el área de Ciencias sociales y ciudadanía, a través de la cual se busca que el individuo aprenda a:

*Valorar la realidad social de su localidad, región y nación, a través de acciones vinculadas con el entorno, que permitan el desarrollo y apropiación de la conciencia histórica y sentido de pertenencia, en el ejercicio de la soberanía nacional como deber y derecho indeclinable ante las posibles amenazas y riesgos de orden externo e interno, que puedan limitar la autodeterminación de la nación venezolana, es lo esencial de esta área de aprendizaje. A su vez, se busca que valoren la igualdad, equidad e inclusión social, reivindicando los derechos humanos consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, desde el análisis de situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que permitan vivenciar la justicia social en el marco de la refundación de la República como sociedad fundamentada en el Ideario Bolivariano (ob. cit., 2007.)*

Entendemos entonces que tanto en el área de Lenguaje, Comunicación y Cultura como en el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía, se proponen espacios para abordar y desarrollar saberes, respecto a la interacción con el entorno desde el entendimiento de su lengua materna como medio de expresión y comprensión del mismo, así como la gestación de

*posiciones críticas* para dicha interacción. Estas posiciones críticas permitirían al individuo desarrollar capacidades de analizar su entorno a nivel local, nacional y/o universal en aspectos sociales, políticos, económicos, culturales; todo esto, en busca de la refundación de la sociedad venezolana. De tal manera que, asumiendo que cultura es un todo amplio e incluyente, como se planteó en párrafos anteriores, son estas áreas, al estar presentes tanto en el bachillerato en Ciencias Naturales como el bachillerato en Ciencias Sociales, las que permiten obtener una visión global de cómo es que la noción cultura es utilizada, articulada y conformada en la formación del estudiante venezolano en educación media.

Habiendo aclarado esto, se procede a abordar algunos fragmentos de estos programas sinópticos en los que está presente la noción cultura. La búsqueda ha sido dirigida hacia la elaboración, en torno a dicha noción y cómo se entretaje la misma a lo largo de los años de formación de este ciclo en las áreas escogidas, para de esta manera ver cómo es que la misma sirve de base para esa formación de valoración y respeto, por la diversidad cultural a lo interno y a lo externo.

Al abordar la finalidad del área de Lenguaje, Comunicación y Cultura en los cinco años de educación media, conseguimos usos más bien genéricos de la noción cultura, que vienen dados en formas adjetivas y adverbiales (cultural, culturalmente) que buscan modificar algo más, antes de establecer siquiera una aproximación menos utilitarista a dicha noción, en la que se presente a los educandos una aproximación conceptual desde la cual puedan comenzar a elaborar sus propias visiones críticas que idealmente se irán fomentando a lo largo del ciclo de educación media.

En lo que respecta a la noción cultura, tenemos que: en primer año se busca que el individuo logre *“desarrollar habilidades de lectura y escritura, el autorreconocimiento del individuo como ser social identificado e involucrado cultural y afectivamente con las transformaciones sociales de su comunidad local, regional y nacional”* (CNB, 2007). En segundo año se busca *“la construcción del conocimiento e integración social y cultural que favorezcan su*

*participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformaciones sociales"* (CNB, 2007). En tercer año se fomenta:

*[...] la expresión del pensamiento crítico, reflexivo, liberador y la valoración de la diversidad socio-cultural para el fortalecimiento de la formación de la conciencia social como base de los saberes y la transformación efectiva y productiva de la sociedad a nivel local, nacional, caribeño, latinoamericano y universal (CNB, 2007).*

En cuarto año (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), *"no se enuncia la noción cultura"* en la finalidad de esta área de aprendizaje. En quinto año (de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) se aspira que:

*[...] el estudiante asuma una actitud crítica, reflexiva y transformadora de su realidad social, a partir de la aplicación de diversos géneros discursivos como medios de expresión cultural y del desarrollo histórico del ser humano, que le permita involucrarse de manera participativa y corresponsable con las transformaciones sociales, desde una visión local, regional, nacional, caribeña, latinoamericana y universal (CNB, 2007).*

En este sentido, tenemos que *cultura* se consigue en (i) el "autorreconocimiento como ser social identificado e involucrado cultural [mente] [...] con las transformaciones sociales"; (ii) "la construcción del conocimiento e integración social y cultural"; (iii) "la valoración de la diversidad socio-cultural"; y (iv) "la aplicación de diversos géneros discursivos como medios de expresión cultural". Todo ello directamente relacionado con las transformaciones sociales a nivel local, regional, nacional y supranacional, lo que está ciertamente en sintonía con lo propuesto en torno al *"reconocimiento, respeto y valoración de las manifestaciones artísticas, culturales y otras del acervo histórico cultural de su localidad, región, nación y el mundo"* (CNB, 2007).

Ahora bien, sin necesidad de adentrarnos en la naturaleza de dichas transformaciones, estos usos

adjetivales y adverbiales de cultura dan por sentado que el individuo conoce a qué refieren dichas formas. Es decir, conoce ese *involucrarse culturalmente*, aquello que hay de cultura en la integración con las transformaciones sociales, en la diversidad, en los medios de expresión. Estamos conscientes de que el ciclo de formación previo a la secundaria (sub sistema de educación primaria) considera elementos formadores respecto a la cultura, cultura venezolana e identidad; no obstante, la formación por ciclos requiere de cierta recurrencia de los contenidos para que los individuos en formación, puedan establecer vínculos cognitivos con los que vaya no sólo aprendiendo, sino adquiriendo, apropiándose de lo enseñado y hacerlo parte de su conocimiento que está en pleno proceso de desarrollo. Por lo que, una aproximación más precisa, incluso desde el CNB a tan importante noción es una necesidad. De otra forma, se corre el riesgo de que cada actor (docente, coordinador, director, editorial) asuma una noción de cultura que no necesariamente responda a los planteamientos del Estado y la planificación educativa.

Por otra parte, si contrastamos la noción de cultura legislada por el Estado venezolano o cualquier definición de cultura, a estos usos más bien genéricos, vemos que en cada caso hablar de las maneras en la Ley Orgánica de Cultura: *"de concebir e interpretar el mundo, las formas de relacionarse los seres humanos entre sí, con el medio creado y con la naturaleza, el sistema de valores, y los modos de producción simbólica y material de una comunidad"* (Ministerio del Poder Popular para la Cultura, 2014 [En línea]), no aclara ni fortalece la formación del individuo respecto al reconocimiento de su propia cultura, como diversa y mucho menos respecto al reconocimiento de otras culturas nacionales. Esto, pues aunque amplia e incluyente, tal noción carece de sustancia (sentidos y significados reales para el estudiante) en las maneras, valores y modos que enuncia. Más aún, no es sólo involucrarse, sino que además se busca que el individuo se identifique culturalmente con dichas transformaciones, con lo que pareciera que en el CNB la identidad cultural se ve fundida con la idea de cultura, tal vez al punto de

sustituirse sin claridad de ámbitos, lo que podría ser objeto de confusión para los procesos formativos.

Asimismo, al abordar lo dicho en los componentes de las finalidades en los distintos años del área de Ciencias Sociales y Ciudadanía, también conseguimos usos similares de la noción *cultura*. En este sentido, primero, cuarto y quinto año, tanto en Ciencias Naturales como para Ciencias Sociales, desarrollan un componente de "*conciencia histórica, cultura, patrimonio e identidad venezolana para la seguridad, defensa y soberanía nacional*". En segundo y tercer año, no obstante, no se enuncia *cultura* ni su estudio o aproximación, lo que implica un periodo equivalente al 40% del total del ciclo de secundaria que deja sin continuidad el tratamiento de esta noción en esta área de aprendizaje, el cual se mantiene en estos años escolares, con lo que, se entiende recurrencia de los contenidos. Dicha recurrencia, tal como se dijo anteriormente, funciona para que los individuos en formación establezcan vínculos cognitivos con los que se apropien de lo enseñado, así de esta forma hacerlo parte de su conocimiento.

Es necesario entonces, luego de ver usos más bien genéricos de cultura en finalidades y componentes de las áreas seleccionadas, ver la manera en que dichas generalidades consiguen especificidad en los contenidos particulares para cada componente en cada finalidad por área de aprendizaje, cuando de cultura se habla. Tomemos un ejemplo del área de Ciencias sociales y Ciudadanía del CNB, la cual en el primer año, para el componente "conciencia histórica, cultura, patrimonio e identidad venezolana para la seguridad, defensa y soberanía nacional" plantea un contenido que aborda "*La Venezuela Amerindia. Habitantes originarios del territorio venezolano. Su organización política, económica, social y cultural. La cosmovisión de esos primeros habitantes. Pueblos cazadores-pescadores-recolectores, preagrícolas y agrícolas. Ubicación geográfica de los asentamientos amerindios. Caracterización de las principales etnias*" (CNB, 2007).

Presenta este contenido, un punto de partida válido para el inicio del reconocimiento de sí mismos por parte de los estudiantes como miembros de un

todo, *un todo que llamaremos cultura venezolana* que tiene sus inicios en los pueblos y gentes que poblaron el territorio que hoy llamamos y reconocemos como nacional antes del proceso de colonización española. Este reconocimiento, sin embargo, no puede hacerse desde una perspectiva distinta a la europea, o lo que de esta perspectiva tengamos presente en nuestra actual venezolanidad. Esto lo decimos desde el supuesto en el que esas diversas maneras de concebir, interpretar, interactuar con los otros y con el mundo a través de sistemas de valores propios a los habitantes previos a la colonización, los logramos concebir únicamente a través de cosmovisiones europeas, occidentales, españolas, heredadas y adecuadas; las cuales pueden leerse en el contenido específico que estamos abordando. Pues, la idea de la Venezuela Amerindia es un constructo únicamente posible desde la conquista y sus consecuencias. El enunciar aquello que estaba (poblaciones, gentes y sus manifestaciones culturales en mayor o menor medida estables y perdurables en el tiempo) como "Venezuela" y "Amerindio" sólo es posible a través de ese otro europeo que vino a irrumpir en estos espacios geográficos.

Lo establecido en este punto de partida continúa construyéndose y alimentándose con contenidos específicos de corte mayormente histórico para cada año. Así, se estudian la fundación de poblaciones, se abordan y estudian procesos políticos, históricos, económicos y *culturales*, presentados estos como elementos de una lista en la que cada elemento está en un mismo nivel, se asume, ontológico. Sin embargo, la cultura no es toda historia.

Dentro de la disposición de argumentos y guías que ofrece el CNB, hay uso amplio de la idea de historia en relación a cultura, incluso el manejo de la condición de interculturalidad termina por sumar mayores problemas a esa relación. A fines aclaratorios, diremos que no solo de historia se constituye la cultura, incluso a mayor riesgo podemos sostener que la construcción de cultura puede obviar elementos históricos para edificarse a sí misma. No obstante, es comprensible entender que la historia, concebida como la forma discursiva que ordena el pasado en función del presente es un

uso instrumental de la identidad, teniendo en cuenta que la identidad también construye cultura, podemos comprender que el uso dado a la historia en el CNB es de un tipo de herramienta discursiva.

Profundicemos lo anterior, la historia investiga un objeto de estudio específico: el pasado; para crear con los datos hallados una narración que da cuenta de los hechos anteriores a nuestro tiempo. Su finalidad sería la de perpetuar objetivamente el conocimiento que cimentaría la memoria de la humanidad, en cualquiera de sus especificaciones geográficas y étnicas. Desde esta perspectiva, la cultura sería capaz de abarcar la manera en que se organiza y se enuncia la historia concreta de un universo cultural, al mismo tiempo la historia permitiría narrar la cultura de un grupo social. En este punto, logramos diferenciar una de otra, sea dicho de la siguiente manera: la cultura pervive en individuos de un ámbito geográfico, la historia narra las persistencias y los cambios culturales acaecidos en un determinado ambiente durante el tiempo.

Algunas disposiciones ingenuas invitan a usar la historia como un ancla ontológica, instrumentalizando las narrativas con fines discursivos; dicho de otro modo, manejan en su discurso el objetivo subyacente de atrapar en el pasado la esencia y/o totalidad de lo que somos en el presente. Para efectos de investigaciones históricas y antropológicas, no es extraño encontrarse que las transformaciones de grupos más o menos con características comunes, son lógicas y sus dinámicas no son delito, al menos cuando ocurren como soluciones culturales, es decir, el devenir histórico es una de las tantas posibilidades de la construcción cultural. Por ende, el uso de la historia como sinónimo de cultura, es una decisión con aire de proyecto, es concreto, busca formar un tipo de nacionalismo muy particular. No es una sorpresa encontrar ideologías en la educación, lo que moralmente se cree superior, pero es justo reconocer que dentro de esa pedagogía crítica que impide ver la objetividad de la educación en pro de la politización del individuo –en el buen término–, podría hacer del estudiante un sujeto tan instrumental como la manera en que manejan los contenidos.

Por otra parte, cuando leemos que existe una intención intercultural, dado por un eje transversal como por los contenidos específicos del CNB, cabe preguntarse si la concepción de cultura atribuida a “*intercultural*” está clara. En principio, vemos como hay necesidad de establecer la relación de culturas que entrarán en ese paradigma: a) la originaria de América (tanto la pasada como la presente); b) la afrodescendiente; y c) el resto. Dadas las características en líneas descritas previamente, de lo que suele entenderse por cultura, podemos destacar una: *la cultura puede ser modificable*, eso indica que las transformaciones culturales suelen suceder en el devenir histórico. Dicho de manera más clara, lo que se considera venezolanidad puede haber conllevado modificaciones sustanciales desde la configuración de la primera república en el siglo XIX hasta el presente, más allá de la idea de persistencias patrimoniales materiales e inmateriales, leves o mayores rasgos han sido modificados por el intercambio internacional, políticas desarrollistas, valoraciones éticas, desplazamientos demográficos entre muchas otras variables. Esto obliga a reconocer que culturalmente el venezolano tiene cambios en sus rasgos a partir de lo temporal, además de lo geográfico y de lo étnico.

No obstante, la insistencia en el CNB a reconocer la interculturalidad y el carácter multiétnico de la venezolanidad, visible en la recurrencia de contenidos específicos en el área de Ciencias Sociales y Ciudadanía a lo largo del bachillerato, parece constituirse en una búsqueda de justicia social en la que terminan por importar problemas y conflictos sociales de otras latitudes, a través de preceptos teóricos que buscan explicar las realidades donde se conciben.

Nos atrevemos a decir que, a grandes rasgos, los problemas de segregación social, que los tenemos, parecieran depender más de diferencias en estratos socioeconómicos que de diferencias étnicas. Los procesos de colonización a uno y otro extremo del continente fueron distintos, así como distintos son los procesos de migración que experimentan los países de Europa Occidental, que conllevan igualmente a problemas de segregación étnica con consecuencias socioculturales, cuya extrapolación a Latinoamérica

procura entender un intercambio que no es el propio de nuestras culturas.

Las culturas que territorialmente invitan a establecer una relación intercultural en el CNB, son culturas que están ubicadas geopolíticamente en lo que se conoce como Venezuela o muy colindantes, los afrodescendientes, las comunidades originarias indígenas. Sin embargo, el uso de la historia como elemento de la cultura y el plan identitario parece determinar que ambas “culturas” son consideradas desde lo diacrónico, por ende lo intercultural se dibuja en condiciones temporales más allá de lo geográfico.

## 4. Conclusiones

La urgencia de refundar del venezolano, evidente en el imaginario colectivo de las últimas décadas (e incluso siglos) de los gobiernos, obliga a desmontar, reedificar y renombrar lo anterior, de tal forma que estemos siempre en un nuevo comienzo, la idea de reiniciar el presente, mirando al pasado con suma estrategia, seleccionando las narrativas ejemplares y desechando los adversarios de lo que moralmente se considera inferior al sujeto con el poder de editar/ escribir la historia. Estas características, como otras más, son propias de la idea de construcción de identidad colectiva, como plan de formación ciudadana. Por ende, logramos identificar que cultura, historia e identidad se manejan en el CNB, algunas veces, como sinónimos. Pero cada uno de sus usos lleva a un propósito: la cultura=historia como identidad colectiva; *la cultura=identidad como herramienta*; y *la historia=identidad como ancla temporal*.

En párrafos previos, veíamos como desde el mismo prefacio del CNB se fundamentaban las teorías en el panteón de autores del siglo XIX en Venezuela y Latinoamérica, se identificaban los padres de esta nueva pedagogía, buscando tanto la autoridad como la autorización en ellos, y finalmente formular este documento, que podría señalarse como un proceso de añoranza en el pasado y legitimación histórica para transformar el presente. Por consiguiente, la relación entre la decantación de estas ideas y la realidad de la actualización de conocimientos parece

no estar resuelta, es inminente que historia, cultura e identidad, se conviertan en una estrategia antes que en un horizonte de nociones a explorar por el estudiante. Difícilmente se puede decir que el uso dado a estos términos, sean distintos o ajenos al uso común dado por cualquier otra nación, es parte del control ejercido en sus planes de ciudadanía. Sencillamente identificamos una noción lejana de los planteamientos del conocimiento, la ética de la ciencia y la objetividad de la misma, que deberían considerarse profundamente antes de formular didácticas en nuestro ámbito escolar.

La idea de interculturalidad que invita el CNB parte de la negociación entre una cultura y otra(s), en el respeto e intercambio entre ellas, en función de la integración, la convivencia y el diálogo. Más allá de la idea noble que encierra esta primera y superficial definición, se debe concebir que las culturas en relación han de estar en un presente sincrónico, ya que cualquier idea de relación diacrónica entre culturas posiblemente vendría del despecho y la reivindicación, es decir de un reclamo y recuperación de lo que se supone fue perdido.

El CNB fue expuesto en 2007, desde entonces han ocurrido papeles de trabajos derivados de ese documento (con el mismo dilema conceptual que maneja el CNB), posteriormente, en 2014, aparece una Ley Orgánica de Cultura que se atreve a definir en sus artículos iniciales lo que se debe comprender por cultura, ¿conceptualizar desde un rango legal acaso? Cada uno de los ministerios, tanto el de Educación, como el de Cultura, parecen ir en tiempos y reflexiones distintas al respecto de la noción que hemos abordado, para llegar hasta años recientes en el que se invita a las partes involucradas en la educación a conformar un Movimiento Unitario para la Educación, a través de mesas de trabajo. Al parecer es un escenario posible para la consideración de una posición crítica y realmente constructiva de la noción de cultura, el papel honesto de la proyección de identidad y la percepción patrimonial. El futuro, dirá una vez más, si teoría, práctica y resultado tuvieron algún tipo de afinidad, coherencia e imparcialidad que podría nutrir una educación con mejor perspectiva propia de la ciudadanía.

## Referencias bibliográficas

- Arévalo, J. (2004) *La tradición, el patrimonio y la identidad*. En *Revista de Estudios Extremeños*. [Revista en línea]. T. LX n. 3. Disponible en: [http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex\\_digital/reex\\_LX/2004/T.%2520LX%2520n.%25203%25202004%2520sept.-dic/RV000002.pdf+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve](http://www.dip-badajoz.es/cultura/ceex/reex_digital/reex_LX/2004/T.%2520LX%2520n.%25203%25202004%2520sept.-dic/RV000002.pdf+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve) [consulta: el 6 de abril de 2015].
- Gimeno, P. (2013) *Reflexiones críticas y autocríticas sobre Pedagogía Crítica*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [Revista en línea] 77 (27,2) 77-92. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430138007> [consulta: el 15 de abril de 2015].
- Ley Orgánica de Cultura (*Decreto N° 1.411*) (2014, Noviembre 19) [Transcripción en línea]. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2015/03/Ley-org%25C3%25A1nica-de-cultura.pdf+%&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=ve> [consulta: el 2 de mayo de 2015].
- Ley Orgánica de Educación (*Decreto N° 5929*) (2009, Agosto 15). [Transcripción en línea]. Disponible en: [http://www.me.gob.ve/media/eventos/2009/dl\\_23544\\_165.pdf](http://www.me.gob.ve/media/eventos/2009/dl_23544_165.pdf) [consulta: el 6 de abril de 2015].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, septiembre de 2007. Disponible en: [http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d\\_905\\_67.pdf](http://www.me.gob.ve/media/contenidos/2007/d_905_67.pdf) [consulta: el 6 de abril de 2015].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo*. Caracas, septiembre de 2007. Disponible en: [http://www.me.gob.ve/media/eventos/2008/dc\\_3744\\_99.pdf](http://www.me.gob.ve/media/eventos/2008/dc_3744_99.pdf) [consulta: el 6 de abril de 2015].
- Pérez, F. (2011) *Filosofía, Cultura y Educación*. En *Eikasia. Revista de Filosofía*, [Revista en línea]. V, 38. Disponible en: <http://revista-defilosofia.com/38-01.pdf> [consulta: el 15 de abril de 2015].
- Ruiz, R. (2002) *El Arte Popular: un objeto típico o un sujeto atípico*. [En línea]. Disponible en: [http://vereda.saber.ula.ve/historia\\_arte/ArtePopular/vereda2.htm](http://vereda.saber.ula.ve/historia_arte/ArtePopular/vereda2.htm) [consulta: el 2 de mayo de 2015].

