

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



**REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL**

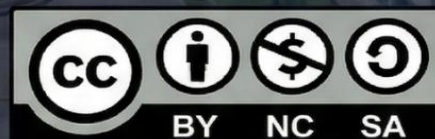


**VOLUMEN
9 Número 2**



**JULIO
2026**

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartirigual 4.0
Internacional.



Saberes Locales y Formación Socioeducativa: Innovación Curricular Contextualizada, en Venezuela

Autora: Esp. Carlina de Jesús Jiménez Herrera
Complejo Educativo Pedro Camejo
Correo: carlinajimenez03@gmail.com
Código ORCID: <https://orcid.org/009-0009-5310-6005>

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad e Independencia". **Línea Asociada:** Independencia Intelectual en Contextos Interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes
Como citar este artículo: Carlina de Jesús Jiménez Herrera "Saberes locales y formación socioeducativa: innovación curricular contextualizada, en Venezuela" (2026), (1,21)

Recibido: 20/01/2026 Revisado: 22/01/2026 Aceptado: 26/01/2026

RESUMEN

El currículo escolar venezolano, atravesado por tensiones entre lo prescrito y lo vivido, enfrenta el reto de armonizar las exigencias del sistema con la riqueza de los saberes que emergen de las comunidades. En medio de esta tensión, los conocimientos locales, los del campesino, la partera, el pescador, la abuela narradora, suelen quedar relegados a las márgenes del aula. El presente artículo se propuso interpretar, desde un enfoque documental hermenéutico, las relaciones entre saberes locales, formación socioeducativa e innovación curricular contextualizada en Venezuela. La indagación se inscribió en el paradigma interpretativo y empleó la revisión crítica de fuentes académicas publicadas entre 2007 y 2024, con autores como Walsh, Sousa Santos, Freire, Mejía, Lanz Rodríguez y Mosonyi, sometidas a un proceso de análisis de contenido en cuatro fases. Los hallazgos revelan que la incorporación curricular de los saberes locales no se reduce a un asunto técnico; implica una transformación epistémica que reconoce al territorio como fuente legítima de conocimiento. Se identificó, además, que la formación socioeducativa requiere docentes capaces de leer su contexto y traducirlo pedagógicamente. Se concluye que una innovación curricular contextualizada en Venezuela exige una pedagogía decolonial que dialogue con la cultura, la memoria y las prácticas comunitarias, sin caer en el folclorismo ni en la reproducción de currículos importados.

Palabras clave: saberes locales, formación socioeducativa, innovación curricular, interculturalidad crítica, contextualización pedagógica.

Reseña biográfica: Docente en el Complejo Educativo Pedro Camejo con 24 años de servicio...estudie en la Universidad Simón Rodríguez el título de Licenciada en educación integral área de concentración lengua. Soy Especialista en Educación para la Gestión Comunitaria, de la UPEL, y actualmente estudio en la UNELLEZ el Doctorado en Ciencias de la Educación.

Local Knowledge and Socio-Educational Development: Contextualized Curricular Innovation in Venezuela

Author: Carlina de Jesús Jiménez Herrera,
Specialist
Pedro Camejo Educational Complex
Email: carlinajimenez03@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/009-0009-5310-6005>

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis:** Culture and Knowledge

How to cite this article: Carlina de Jesús Jiménez Herrera, "Local knowledge and socio-educational development: contextualized curricular innovation in Venezuela" (2026), (1,21).

Received: 20/01/2026 Revised: 22/01/2026 Accepted: 26/01/2026

ABSTRACT

The Venezuelan school curriculum, marked by tensions between prescribed and lived experience, faces the challenge of harmonizing the demands of the system with the wealth of knowledge emerging from communities. Amid this tension, local knowledge—that of the farmer, the midwife, the fisherman, the storyteller grandmother—is often relegated to the margins of the classroom. This article aims to interpret, from a hermeneutic documentary approach, the relationships between local knowledge, socio-educational development, and contextualized curricular innovation in Venezuela. This research was framed within the interpretive paradigm and employed a critical review of academic sources published between 2007 and 2024, including works by authors such as Walsh, Sousa Santos, Freire, Mejía, Lanz Rodríguez, and Mosonyi. These sources underwent a four-phase content analysis process. The findings reveal that the curricular incorporation of local knowledge is not merely a technical matter; it implies an epistemic transformation that recognizes territory as a legitimate source of knowledge. Furthermore, it was identified that socio-educational training requires teachers capable of interpreting their context and translating it pedagogically. The study concludes that a contextualized curricular innovation in Venezuela demands a decolonial pedagogy that engages with culture, memory, and community practices, without succumbing to folklorism or the reproduction of imported curricula.

Keywords: local knowledge, socio-educational training, curricular innovation, critical interculturality, pedagogical contextualization.

Biographical sketch: Teacher at the Pedro Camejo Educational Complex with 24 years of service...I studied at the Simón Rodríguez University for a Bachelor's degree in Comprehensive Education with a concentration in Language. I am a Specialist in Education for Community Management from UPEL, and I am currently pursuing a Doctorate in Educational Sciences at UNELLEZ.

Introducción

La educación venezolana atraviesa, desde hace varias décadas, un proceso de reconfiguración que ha estado marcado por reformas, contrarreformas y diseños curriculares con vocaciones distintas. En medio de esa trayectoria, ha quedado pendiente una conversación de fondo: la que se refiere al lugar que ocupan los saberes locales en la formación de los ciudadanos. Persiste, en buena parte del sistema escolar, una organización del conocimiento que privilegia lo universal, lo abstracto y lo estandarizado, mientras se desplaza al territorio, a la oralidad comunitaria y a las prácticas heredadas a un papel ornamental o, en el peor de los casos, residual. Esta situación produce una escuela que, paradójicamente, enseña en un país sin enseñar el país.

Cabe considerar que esta tensión no es exclusivamente venezolana. Se inscribe en un debate latinoamericano más amplio sobre la pertinencia cultural de los currículos y sobre las formas en que el sistema escolar reconoce, o niega; la diversidad de quienes lo habitan. De este modo, Walsh (2009, 41) ha planteado con claridad que “la interculturalidad debe entenderse como un proyecto político-epistémico que cuestiona las jerarquías coloniales del saber” (p.60). Desde esta perspectiva, la incorporación de los conocimientos locales en el aula no constituye un gesto decorativo ni un ajuste técnico; representa, más bien, un giro epistemológico que reposiciona al sujeto educativo y a su entorno como protagonistas del hecho pedagógico.

En el caso venezolano, los lineamientos del Currículo Nacional Bolivariano (2007) introdujeron, al menos en el plano discursivo, la idea de “contextualización, el diálogo de saberes y la pertinencia sociocultural” (p.90). Asimismo, el subsistema de Educación Intercultural Bilingüe ha intentado abrir espacios para los conocimientos de los pueblos originarios y afrodescendientes. No obstante, los desarrollos empíricos demuestran que entre el currículo prescrito y el currículo realmente vivido en las aulas persiste una brecha considerable. Esa distancia, lejos de ser anecdótica,

denuncia una contradicción estructural: se habla de contexto sin habitarlo, se invoca al territorio sin caminarlo y se nombra a la comunidad sin escucharla.

Desde esta perspectiva, resulta pertinente preguntar qué condiciones epistémicas, pedagógicas y formativas hacen posible una innovación curricular auténticamente contextualizada en Venezuela. La cuestión adquiere mayor densidad si se considera que la formación socioeducativa, entendida como el proceso que articula educación y vida social, no puede prescindir del repertorio simbólico de las comunidades. En este orden de ideas, los saberes locales no son meros insumos para enriquecer una clase; constituyen, más bien, fundamentos epistémicos que reorganizan el sentido mismo del acto educativo.

La pregunta de investigación que orienta este artículo es la siguiente: ¿cómo se configura la relación entre los saberes locales, la formación socioeducativa y la innovación curricular contextualizada en el contexto educativo venezolano, a la luz de la literatura académica especializada? A partir de esta interrogante, el estudio se propuso interpretar, desde un enfoque documental hermenéutico, las articulaciones teóricas y prácticas que dan forma a esa relación, con la intención de aportar elementos reflexivos al debate sobre la transformación curricular nacional.

En el mismo sentido, la pertinencia del tema se sostiene en tres planos. En el plano social, porque el país atraviesa procesos de desigualdad y fragmentación que demandan una escuela capaz de tejer comunidad. En el plano académico, porque los estudios sobre contextualización curricular aún resultan dispersos y carecen de una sistematización suficiente. Y en el plano formativo, porque el docente venezolano necesita un horizonte teórico que le permita leer su entorno como texto pedagógico. De esta forma, el presente artículo busca aportar a esa lectura, sin pretender agotar el debate, pero sí proponiendo coordenadas para continuarlo.

Desarrollo Teórico

Saberes locales: del margen epistémico al centro pedagógico

Hablar de saberes locales obliga a tomar distancia de las concepciones tradicionales que han ordenado el conocimiento escolar. Durante mucho tiempo, la educación moderna funcionó bajo el supuesto de que solo era válido aquel saber que se producía en los espacios certificados de la ciencia. Bajo esa lógica, el conocimiento del campesino sobre los ciclos del agua, el de la partera sobre el cuerpo, el del pescador sobre las corrientes o el de la abuela sobre las plantas medicinales fueron clasificados como creencia, costumbre o folclore. Esta jerarquización, lejos de ser inocente, fue parte de lo que Sousa Santos (2010, 24) denominó “epistemicidio, esto es, la destrucción sistemática de formas de conocer que no obedecían al patrón eurocéntrico”.

En este sentido, la diversidad epistemológica del mundo es potencialmente infinita, pues todo conocimiento es contextual tanto en términos de la diferencia cultural como en términos de la diferencia política. “Reconocer esta diversidad es el primer paso para reparar el epistemicidio practicado en nombre de un conocimiento abstracto y universalista” (Sousa Santos 2010, 49). Esta afirmación de Sousa Santos abre una puerta epistémica que resulta decisiva para repensar el currículo. El autor no se limita a reivindicar otros saberes; sostiene que la pluralidad epistemológica es condición misma del conocimiento.

Al sostener que todo saber es contextual, desmonta la pretensión de neutralidad de la ciencia moderna y le devuelve al territorio su densidad cognitiva. En el caso venezolano, esto cobra particular relevancia: los saberes campesinos del piedemonte andino, los conocimientos pesqueros del litoral, las técnicas constructivas de las comunidades rurales y las prácticas curativas de los pueblos indígenas no son rezagos del pasado, sino expresiones vivas de epistemologías situadas. Recuperarlos pedagógicamente implica, por consiguiente, reparar siglos de exclusión simbólica. La escuela, entendida desde esta lectura, se convierte en un espacio de justicia cognitiva, donde el aula deja de ser un escenario neutro y se asume como territorio en disputa. De allí que la innovación curricular contextualizada no pueda reducirse a una adición

temática; demanda, más bien, una transformación de las jerarquías que organizan el saber escolar.

Por otro lado, conviene precisar que los saberes locales no se identifican únicamente con lo indígena, lo rural o lo ancestral. Comprenden también las prácticas barriales, los oficios urbanos, las memorias migratorias y las experiencias comunitarias de la ciudad popular. En este sentido, Lanz Rodríguez (2010, 67), pensador venezolano de relieve, advirtió que “el descontento con la racionalidad moderna abre paso al reconocimiento de saberes plurales que ya estaban allí, esperando ser nombrados”. Para él, el currículo no podía seguir operando como un dispositivo de homogeneización; debía abrirse al pluralismo epistémico que caracteriza a la sociedad venezolana real, y no a la sociedad imaginada por los modelos importados.

De tal modo que, “el conocimiento popular no es un saber menor; es una forma de inteligibilidad del mundo que se construye en la práctica cotidiana, en la lucha por la vida y en la elaboración colectiva de respuestas a los desafíos comunes. Negarlo es negar al pueblo mismo” (Mejía 2011, 92). En este orden de ideas, este autor aporta una clave hermenéutica que merece detenerse. Al referirse al conocimiento popular como inteligibilidad del mundo, el autor le otorga un estatuto epistémico equivalente al de otras formas de saber legitimadas académicamente. Esta operación conceptual es importante porque desactiva la jerarquía que coloca al saber científico arriba y al saber comunitario abajo.

En el contexto venezolano, donde tradiciones populares como la décima, el galerón, el conuco, las parrandas decembrinas o la sabiduría de las matronas costeñas configuran un repertorio cultural inmenso, esta lectura resulta especialmente pertinente. La cita invita a reconocer que cuando un niño llega al aula, lo hace cargado de un mundo de significaciones aprendidas en la cocina, en la calle, en la iglesia o en la siembra. Si la escuela ignora ese capital simbólico, no solo desperdicia un recurso pedagógico; comete una forma sutil de violencia que silencia las voces que

el sistema escolar dice representar. Cabe considerar, asimismo, que esta perspectiva no idealiza al saber popular; lo asume como un saber histórico, atravesado por contradicciones, pero igualmente legítimo para entrar en diálogo con la ciencia.

En el mismo sentido, Mosonyi (2012, 14), lingüista y antropólogo venezolano de larga trayectoria en el estudio de los pueblos indígenas, ha sostenido que “la diversidad cultural del país no es solo una característica demográfica, sino una arquitectura de saberes que debe expresarse en el currículo” (p.65). Por lo que, su trabajo con las lenguas y culturas amerindias revela que detrás de cada idioma originario yace una manera distinta de organizar el tiempo, el espacio y las relaciones humanas. Estas formas, lejos de ser reliquias, son recursos cognitivos vivos que pueden enriquecer la formación de cualquier estudiante venezolano.

Formación socioeducativa: el sujeto entre la escuela y la comunidad

La formación socioeducativa designa un proceso complejo en el que se entrelazan la educación formal, la socialización primaria y los aprendizajes que tienen lugar en los entornos comunitarios. No se trata de tres campos separados, como pretendía la pedagogía clásica, sino de un tejido vivo en el que el sujeto se constituye. De este modo, Freire (2005, 88) ofreció “una formulación que sigue siendo fundamental: la educación es, ante todo, un acto político y un acto de comunicación entre seres que se reconocen mutuamente en su humanidad” (p.50). Esta tesis, aunque conocida, suele perder fuerza cuando se la convierte en consigna. Recuperarla con seriedad implica entender que la formación nunca ocurre en el vacío, sino en una trama cultural concreta. Por consiguiente:

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. La educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo (Freire 2005, 25).

De este modo, la hermenéutica de esta cita exige una lectura cuidadosa. Por lo tanto, el autor articula varios desplazamientos importantes para una formación

socioeducativa contextualizada. Primero, desplaza la noción de enseñanza como transferencia hacia la de creación de posibilidades, lo cual cuestiona la pedagogía bancaria que aún persiste en muchas aulas venezolanas. Segundo, plantea una relación dialógica que rompe con la asimetría tradicional entre docente y estudiante, sin negar las diferencias de saber, pero reconociendo la condición de aprendientes de ambos. Y tercero, introduce un elemento clave: el mundo como mediador.

Este mundo, en el caso de Venezuela, está compuesto de barrios, llanuras, costas, montañas, comunidades indígenas, ciudades intermedias y memorias rurales. Cuando ese mundo no entra al aula como contenido válido, la educación pierde su anclaje y la formación se vuelve abstracta. De allí que la articulación entre escuela y comunidad no sea un complemento del currículo, sino su condición de posibilidad. Cabe destacar, además, que esta visión obliga a redefinir al docente como un mediador cultural y no como un mero transmisor de información estandarizada.

Desde esta perspectiva, la formación socioeducativa también implica una redefinición del sujeto pedagógico. Al respecto, Magendzo (2008, 56) ha destacado que “el sujeto curricular contemporáneo no puede pensarse como un individuo abstracto y desterritorializado, sino como un ser histórico, situado, que dialoga con sus contextos” (p.54). Esta afirmación cobra relevancia particular en el caso venezolano, donde los estudiantes provienen de realidades muy diversas: la escuela rural andina, la escuela del barrio caraqueño, el liceo de un pueblo zuliano, la unidad educativa de una comunidad warao. Pensar la formación en clave socioeducativa supone reconocer esa pluralidad y construir respuestas pedagógicas que no la borren.

En este orden de ideas, la pedagogía decolonial demanda una práctica que se ejerza en las grietas del sistema, allí donde la imposición universal se quiebra y emergen otras formas de saber, de ser y de habitar el mundo. “Es una pedagogía que enseña a leer críticamente la realidad para transformarla” (Walsh 2013, 67). Visto de esta forma, el autor, introduce una metáfora pedagógicamente potente: las grietas. Esta imagen permite entender que la transformación educativa no ocurre

necesariamente mediante reformas estructurales de gran escala, sino en aquellos espacios micro donde el docente decide trabajar de otro modo. Una maestra que recoge la historia oral del pueblo donde enseña, un profesor que incorpora la cartografía social del barrio en sus clases de geografía, un colectivo docente que articula un proyecto pedagógico con la siembra comunitaria: cada una de estas acciones constituye una grieta en el muro de un currículo homogéneo.

Por lo tanto, la autora propone, además, una pedagogía que enseñe a leer críticamente la realidad, lo cual conecta directamente con la noción freiriana de lectura del mundo. Para Venezuela, esto significa que los estudiantes no solo aprendan los contenidos prescritos, sino que sean capaces de interpretar su entorno con herramientas críticas. De este modo, la formación socioeducativa se convierte en un proyecto de subjetivación política que prepara ciudadanos capaces de comprender, dialogar y transformar su realidad. La pedagogía decolonial, en este sentido, no es una moda académica; es una posibilidad concreta para pensar la escuela venezolana desde su propio suelo histórico.

Innovación curricular contextualizada: del diseño prescrito al currículo vivido

La idea de innovación curricular ha sido utilizada en tantos sentidos que en ocasiones pierde precisión. En este artículo, se la entiende como el proceso intencionado mediante el cual los actores educativos transforman las prácticas, contenidos, estrategias y vínculos que configuran el currículo, para responder a las necesidades, intereses y horizontes de un contexto específico. La contextualización no consiste en añadir un capítulo sobre la región o en incorporar un proyecto productivo aislado; consiste en organizar el currículo desde el contexto, leído como texto pedagógico denso, plural y abierto.

A su vez, el currículo no es un documento; es una construcción social que se realiza en la práctica cotidiana de las instituciones, donde se entrecruzan intenciones, tradiciones, conflictos y posibilidades. “Comprenderlo así obliga a reconocer que la

innovación nace de los actores y no se decreta desde un escritorio” (Gimeno Sacristán 2010, 113). En tal sentido, la aportación del autor resulta decisiva para desmontar la ilusión tecnocrática del currículo. Al sostener que el currículo es una construcción social que se realiza en la práctica, el autor desplaza el foco desde el documento oficial hacia la trama de relaciones, decisiones y subjetividades que dan vida a la escuela. Esta lectura interpela directamente al sistema educativo venezolano, donde abundan los documentos curriculares, pero escasean las condiciones para que sus principios se traduzcan en práctica.

Por ello, la innovación, en consecuencia, no llega como prescripción desde el ministerio; se gesta en el aula, en las reuniones docentes, en los proyectos socioproductivos, en los encuentros con la comunidad. Cabe considerar, además, que esta perspectiva no niega la importancia del marco normativo, pero sí cuestiona la idea de que basta con publicar lineamientos para producir cambios reales. La innovación curricular contextualizada, por tanto, requiere docentes formados como intelectuales del currículo, capaces de interpretar, decidir, ajustar y crear, en lugar de ejecutar instrucciones uniformes para realidades distintas.

Desde esta perspectiva, la propuesta venezolana de los Proyectos de Aprendizaje y los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios constituye un intento institucional de articular escuela y comunidad. Sin embargo, los estudios documentales y las experiencias de campo muestran que estos dispositivos, valiosos en su concepción, suelen reducirse a formalismos administrativos cuando no son acompañados de procesos formativos sólidos. Por lo tanto, Tedesco (2012, 78) advirtió que “la pertinencia curricular no se decreta; se construye en la interacción entre las exigencias del mundo contemporáneo y las raíces culturales de cada territorio” (p.76). Esta tensión entre lo global y lo local atraviesa hoy a toda la educación latinoamericana, y Venezuela no es la excepción.

Asimismo, una innovación educativa que ignore el contexto cultural en el que se inserta corre el riesgo de convertirse en una imposición disfrazada de

modernización. Por lo que, “la verdadera innovación es aquella que sabe escuchar, antes de transformar, las voces que habitan el territorio educativo” (Lacueva 2008, 142). En tal sentido, la reflexión de la autora investigadora venezolana de amplia trayectoria, introduce una distinción ética que merece atención. A su vez, distingue entre la innovación como gesto colonizador, que llega desde afuera con la pretensión de modernizar, y la innovación como gesto dialógico, que se construye desde adentro escuchando al territorio. Esta diferencia no es menor en un país como Venezuela, donde durante décadas se han importado modelos curriculares que respondían a otros contextos. En el mismo sentido, advierte que la modernización mal entendida puede ser otra forma de colonialidad, ahora disfrazada de progreso tecnológico o pedagógico.

De esta forma, la verdadera innovación curricular contextualizada no consiste en aplicar la última tendencia internacional al aula venezolana, sino en construir, desde los saberes de cada comunidad, propuestas educativas con sentido propio. Cabe destacar que esto no implica un repliegue localista ni un rechazo a los aportes internacionales; implica, más bien, una articulación crítica entre lo propio y lo ajeno, donde lo propio no quede subordinado. En el mismo sentido, una innovación que sepa escuchar antes de transformar es, en su esencia, una innovación democrática y ética.

Asimismo, conviene introducir un elemento adicional que articula las tres variables. La contextualización curricular no solo se construye con la incorporación de contenidos locales; se construye también con metodologías que permitan a los estudiantes investigar su entorno, dialogar con sus comunidades y producir conocimiento situado. En este orden de ideas, el aprendizaje por proyectos, las cartografías sociales, las historias orales y las prácticas de investigación etnográfica adquieren un valor pedagógico singular para una formación socioeducativa pertinente.

Metodología

La presente investigación se orientó en el paradigma interpretativo, en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio y los propósitos hermenéuticos planteados. En tal sentido, Sandín Esteban (2003, 56) sostiene que “el paradigma interpretativo se orienta a comprender los fenómenos educativos desde los significados que les otorgan los sujetos y los textos”. Esta opción epistemológica resulta pertinente cuando se trabaja con conceptos como saberes locales, formación socioeducativa e innovación curricular, dado que ninguno de ellos puede reducirse a indicadores cuantificables; todos exigen interpretación, contextualización y reflexividad.

Cabe considerar que el paradigma interpretativo no renuncia al rigor; lo redefine, situándolo en la coherencia argumentativa, la triangulación de fuentes y la transparencia del proceso analítico. De acuerdo con esta orientación, el tipo de investigación adoptado fue documental con enfoque hermenéutico. Al respecto, Arias (2012, 27) la define como “aquella indagación basada en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos, con el propósito de aportar nuevos conocimientos”. En el mismo sentido, Hurtado de Barrera (2010, 99) destaca que “la investigación documental requiere una postura activa del investigador, quien no se limita a recopilar fuentes, sino que las interroga, las contrasta y las pone en diálogo crítico”. Esta aclaración resulta importante porque distingue la investigación documental hermenéutica de la simple revisión bibliográfica.

En el mismo sentido, la justificación del enfoque hermenéutico se fundamenta en su capacidad para acceder al sentido de los textos. Cabe resaltar a Gadamer (1993, 462), quien en su clásica obra *Verdad y método*, sostuvo que “comprender no consiste en reproducir lo dicho por el autor, sino en establecer un diálogo entre el texto y el horizonte del intérprete” (p.90). Esta noción, conocida como fusión de horizontes, orientó el procedimiento analítico, pues permitió leer los textos seleccionados no como contenedores cerrados de información, sino como

interlocutores con los cuales se sostuvo una conversación reflexiva. De este modo, la hermenéutica facilitó la interpretación crítica de los planteamientos teóricos y su contextualización en la realidad educativa venezolana.

Por su parte, los criterios de selección de las fuentes obedecieron a cuatro consideraciones. En primer lugar, la pertinencia temática: se incluyeron únicamente obras que abordaran de manera directa los saberes locales, la interculturalidad crítica, la formación socioeducativa y la innovación curricular. En segundo lugar, la solvencia académica de los autores, privilegiando voces con trayectoria reconocida en el campo de la educación, la pedagogía decolonial y los estudios curriculares latinoamericanos. En tercer lugar, la vigencia bibliográfica, considerando publicaciones de las dos últimas décadas, sin desatender los aportes clásicos que conservan vigencia conceptual. En cuarto lugar, la diversidad geográfica, procurando equilibrar autores venezolanos, latinoamericanos e iberoamericanos, para captar el debate desde distintos ángulos.

Además, el procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro fases sucesivas, aunque no estrictamente lineales. La primera fase consistió en la heurística, es decir, en la búsqueda y selección de las fuentes pertinentes, siguiendo los criterios señalados. La segunda fase comprendió la lectura analítica, durante la cual se identificaron unidades de sentido, conceptos centrales y argumentos clave en cada texto. La tercera fase fue propiamente hermenéutica: se procedió a la interpretación de los hallazgos, estableciendo relaciones entre autores, tensiones conceptuales y convergencias temáticas. La cuarta fase, por último, correspondió a la síntesis crítica, donde se articularon las interpretaciones en una construcción reflexiva coherente con los objetivos del estudio. Este procedimiento se apoyó en el círculo hermenéutico clásico, que supone movimientos constantes entre las partes y el todo del corpus analizado.

Cabe destacar, asimismo, que el proceso interpretativo se sometió a criterios de credibilidad académica. Se procuró la triangulación entre fuentes diversas, la

explicitación de los supuestos del investigador y la fidelidad a las ideas originales de los autores citados. De esta forma, el rigor del estudio no descansó en la cuantificación, sino en la coherencia argumentativa, la transparencia metodológica y la honestidad interpretativa.

Resultados

El análisis hermenéutico del corpus documental permitió identificar varios hallazgos que se organizan a continuación en cuatro subapartados. Cada uno de ellos articula las voces de los autores estudiados, evidencia las tensiones del campo y construye una interpretación situada para el contexto venezolano.

El primer hallazgo, transversal al corpus revisado, consiste en el reconocimiento sostenido de los saberes locales como conocimientos legítimos. Esta legitimidad no proviene de una concesión benévola del sistema académico; emerge de una crítica sostenida a la pretensión universalista del conocimiento moderno. En este sentido, Sousa Santos (2010, 49) y Walsh (2009, 41) coinciden en que “la diversidad epistemológica del mundo es condición misma del conocer, y no un obstáculo que deba superarse”. Esta convergencia teórica encuentra ecos en los planteamientos de Mejía (2011, 92) sobre “el conocimiento popular” y en las reflexiones de Mosonyi (2012, 14) sobre las “epistemologías indígenas venezolanas”.

En este orden de ideas, los autores estudiados comparten una premisa fundamental: el saber local no es una versión simplificada o primitiva del saber científico; es una forma autónoma y legítima de inteligibilidad. Por lo que, la interpretación de este hallazgo permite sostener que la incorporación curricular de los saberes locales en Venezuela no debe entenderse como una concesión amable a las minorías culturales, sino como un acto de justicia epistémica que repara una exclusión histórica. Asimismo, el análisis evidencia que esta legitimidad epistémica no se opone a la ciencia, sino que dialoga con ella, en lo que Sousa Santos ha llamado una ecología de saberes.

El segundo hallazgo apunta al docente como figura clave en la articulación entre saberes locales y currículo escolar. De este modo, Magendzo (2008, 56), Freire (2005, 25) y Lacueva (2008, 142) coinciden en señalar que “ningún currículo, por bien diseñado que esté, logra contextualizarse si el docente carece de las herramientas teóricas, metodológicas y actitudinales para hacerlo”. Este hallazgo resulta particularmente relevante para Venezuela, donde la formación inicial de docentes ha estado tensionada entre modelos academicistas, técnicos y críticos.

Por ello, la interpretación de las fuentes permite sostener que la formación docente debe orientarse hacia tres dimensiones articuladas. En primer lugar, una dimensión epistémica que permita al docente comprender la legitimidad de los saberes locales y dialogar con ellos sin condescendencia. En segundo lugar, una dimensión metodológica que ofrezca herramientas concretas para leer el contexto, mapear los saberes comunitarios y traducirlos pedagógicamente. Y, en tercer lugar, una dimensión ético-política que le permita reconocerse como sujeto cultural y como mediador entre la escuela y el territorio. Cabe considerar que estas tres dimensiones no operan por separado; se entrelazan en la práctica cotidiana del aula. De esta forma, el docente venezolano se constituye en un intelectual del currículo, en términos cercanos a los planteados por Giroux (1990, 171) sobre los maestros como intelectuales transformativos.

Por su parte, el tercer hallazgo emerge de la lectura comparada entre los planteamientos teóricos y la realidad de los sistemas escolares latinoamericanos. Gimeno Sacristán (2010, 113) y Tedesco (2012, 78) advierten que “existe una brecha persistente entre los documentos curriculares oficiales, donde abundan las referencias a la contextualización y al diálogo de saberes, y las prácticas cotidianas de las aulas, donde con frecuencia se reproducen lógicas estandarizadas”. Esta tensión no es exclusivamente venezolana, pero en Venezuela adquiere expresiones particulares vinculadas a las condiciones del sistema escolar, la formación docente y el acompañamiento institucional.

En este sentido, la interpretación de este hallazgo permite identificar al menos tres factores que profundizan la brecha. En primer lugar, la dispersión de la formación docente continua, que impide la consolidación de comunidades de práctica reflexivas. En segundo lugar, la sobrecarga administrativa que recae sobre los docentes y que limita su tiempo para la investigación pedagógica del contexto. Y en tercer lugar, la presencia de inercias culturales en las propias instituciones, que conservan rutinas escolares heredadas de modelos tradicionales. Desde esta perspectiva, la innovación curricular contextualizada no puede entenderse como un acto voluntarista del docente individual; requiere condiciones institucionales y sistémicas que la sostengan.

El cuarto hallazgo articula los tres anteriores y los proyecta hacia una comprensión más amplia. La innovación curricular contextualizada en Venezuela no se reduce a una cuestión técnica de diseño; se constituye en un horizonte ético y político de transformación. Walsh (2013, 67), Sousa Santos (2010, 49) y Freire (2005, 25) coinciden en que “la pedagogía no es neutral; toda práctica educativa toma posición, aunque no lo declare explícitamente”. En este sentido, una innovación curricular auténticamente contextualizada toma posición a favor de las comunidades, sus saberes y sus horizontes de vida.

De esta forma, los hallazgos del estudio convergen en una tesis general: la innovación curricular contextualizada en Venezuela exige una articulación entre la legitimidad epistémica de los saberes locales, la formación crítica de los docentes y las condiciones institucionales que permitan llevar la contextualización del documento al aula. Sin estas tres condiciones, las propuestas más sofisticadas corren el riesgo de quedarse en la letra y nunca encarnarse en la práctica.

Discusión

Los hallazgos descritos invitan a una discusión que articula los aportes de los autores estudiados y los pone en tensión productiva. Una primera línea de discusión gira en torno a la noción misma de saber local. Mientras Sousa Santos (2010, 49) acentúa el carácter epistémico y emancipador del saber popular, Mosonyi (2012, 14)

lo articula con la dimensión lingüística y cultural de los pueblos originarios, y Mejía (2011, 92) lo vincula con la práctica cotidiana de los sectores populares urbanos y rurales. Estas tres miradas no son contradictorias; son complementarias. Su convergencia permite construir una noción amplia de saberes locales que abarca tanto los conocimientos indígenas como los populares urbanos, sin reducir unos a otros.

Una segunda línea de discusión se refiere al lugar del docente. En este orden de ideas, Freire (2005, 25), Magendzo (2008, 56) y Walsh (2013, 67) comparten la convicción de que el docente es figura clave de la transformación, pero la matizan de modos distintos. Freire enfatiza la dimensión dialógica y ético-política; Magendzo se concentra en la construcción del sujeto curricular; Walsh acentúa la insurgencia decolonial. En el caso venezolano, esta triple lectura del docente como dialoguista, constructor curricular e insurgente cultural ofrece un horizonte formativo robusto. Cabe considerar, asimismo, que esta convergencia se enriquece con los aportes de Giroux (1990, 171), quien propuso pensar al docente como intelectual transformativo, capaz de generar conocimiento crítico desde su propia práctica.

Una tercera línea de discusión, no menos relevante, se vincula con la dimensión institucional. Visto de esta forma, Gimeno Sacristán (2010, 113), Tedesco (2012, 78) y Lacueva (2008, 142) coinciden en que la innovación curricular no se decreta desde escritorios ministeriales, pero difieren en sus énfasis. Mientras Gimeno destaca la práctica como construcción social, Tedesco subraya la tensión global-local y Lacueva pone el acento ético en el escuchar antes de transformar. Su lectura conjunta permite sostener que la innovación curricular venezolana requiere, simultáneamente, condiciones institucionales habilitantes, una comprensión crítica de la globalización y una postura ética de escucha territorial.

En este orden de ideas, las implicaciones educativas de los hallazgos son múltiples. En primer lugar, los programas de formación docente del país, tanto en pregrado como en postgrado, deberían incorporar de manera transversal la pedagogía decolonial, la investigación etnográfica del contexto y los enfoques de

interculturalidad crítica. En segundo lugar, los planes y proyectos institucionales deberían contemplar espacios sostenidos de reflexión pedagógica colectiva, donde los docentes puedan sistematizar sus experiencias contextualizadas. En tercer lugar, las políticas educativas deberían generar condiciones materiales y simbólicas para que la contextualización deje de ser una aspiración discursiva y se convierta en una práctica habitable.

Por otro lado, conviene señalar las implicaciones sociales del estudio. Una escuela que reconozca los saberes locales contribuye a fortalecer los lazos comunitarios, a recuperar la memoria colectiva y a construir ciudadanías arraigadas en el territorio. En un país que enfrenta procesos de desigualdad, migración y fragmentación, este tipo de educación se vuelve particularmente urgente. De este modo, la innovación curricular contextualizada no solo transforma la escuela; contribuye, igualmente, a reparar el tejido social desde la base.

Cabe destacar, finalmente, una convergencia profunda entre los autores: todos comparten una sensibilidad pedagógica que reconoce la dignidad del otro y la legitimidad de su saber. Esta sensibilidad, más que una técnica, constituye una postura existencial frente a la educación. En tiempos en que el sistema escolar tiende a tecnocratizarse, recuperar esta postura humanista resulta indispensable. De esta forma, los autores estudiados no solo aportan herramientas conceptuales; aportan también una ética pedagógica para los tiempos que corren.

Conclusiones

El recorrido hermenéutico realizado permite formular varias conclusiones. La primera de ellas es de orden epistémico: los saberes locales, en sus diversas manifestaciones, indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares urbanas, constituyen conocimientos legítimos cuya incorporación al currículo escolar venezolano es una exigencia tanto ética como pedagógica. Esta incorporación, lejos de empobrecer la formación de los estudiantes, la enriquece, en cuanto introduce

pluralidad epistémica, anclaje territorial y densidad cultural. De esta forma, el currículo deja de funcionar como dispositivo de homogeneización y se asume como espacio de diálogo entre conocimientos diversos.

La segunda conclusión, de orden pedagógico, se refiere a la formación socioeducativa. Esta no puede reducirse a la transmisión de contenidos prescritos; debe articular la escuela con la comunidad, lo aprendido con lo vivido, lo formal con lo informal. Los aportes de Freire, Magendzo y Walsh permiten sostener que la formación socioeducativa contextualizada exige una pedagogía del diálogo, una comprensión del sujeto curricular como ser histórico-situado y una postura decolonial frente al saber escolar. Estos tres componentes, articulados, ofrecen al docente venezolano un horizonte robusto para repensar su práctica.

Una tercera conclusión, de carácter político-institucional, plantea que la innovación curricular contextualizada en Venezuela no se realiza por decreto. Requiere condiciones institucionales sostenidas, formación docente sólida y reflexión colectiva continua. Los hallazgos del estudio sugieren que las propuestas oficiales, aun siendo valiosas en su concepción, encuentran obstáculos importantes en su implementación. Superarlos exige una articulación entre las políticas nacionales, las gestiones institucionales y las prácticas de aula, donde cada nivel asume su responsabilidad sin sobrecargar al docente con la totalidad del cambio.

La cuarta conclusión es de orden teórico. El estudio confirma que los conceptos de saber local, formación socioeducativa e innovación curricular contextualizada no operan de manera aislada; constituyen un entramado conceptual donde cada noción enriquece y exige a las demás. Comprender este entramado permite superar las lecturas parciales que reducen la contextualización a un cambio temático o a un proyecto productivo. La contextualización auténtica es, más bien, una transformación integral de los modos de concebir el conocimiento, el sujeto educativo y la práctica escolar.

Finalmente, una quinta conclusión, de carácter prospectivo, apunta a la urgencia de continuar profundizando esta línea de indagación con estudios empíricos que recojan experiencias venezolanas concretas de innovación curricular contextualizada. La hermenéutica documental ofrece coordenadas teóricas, pero requiere complementarse con investigaciones que escuchen a los docentes, a las comunidades y a los estudiantes que ya están construyendo, desde sus grietas cotidianas, otra forma de habitar la escuela. De este modo, la academia puede acompañar críticamente lo que el territorio ya está produciendo.

En suma, el artículo aporta a un debate vigente y necesario. La educación venezolana del siglo XXI, frente a sus desafíos sociales, culturales y políticos, requiere una innovación curricular que sepa caminar la tierra, escuchar las voces y traducirlas pedagógicamente. Solo de ese modo, la escuela dejará de enseñar en un país sin enseñar el país, y se convertirá en lo que está llamada a ser: un espacio donde el conocimiento, la comunidad y la vida se encuentren para imaginar futuros compartidos.

Referencias

- Arias, Fidias. 2012. El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. 6.^a ed. Caracas: Episteme.
- Freire, Paulo. 2005. Pedagogía del oprimido. 2.^a ed. México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg. 1993. Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Gimeno Sacristán, José. 2010. Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry. 1990. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2010. Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia. 4.^a ed. Caracas: Quirón.
- Lacueva, Aurora. 2008. La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Lanz Rodríguez, Carlos. 2010. El proceso educativo y la transformación universitaria. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Magendzo, Abraham. 2008. Dilemas del currículo y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM.

- Mejía, Marco Raúl. 2011. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: cartografías de la educación popular. Lima: Editorial Magisterio.
- Mosonyi, Esteban Emilio. 2012. Aspectos de la génesis de la lengua wayuu y otras lenguas indígenas de Venezuela. Caracas: Fundación Editorial El Perro y la Rana.
- Sandín Esteban, María Paz. 2003. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce.
- Tedesco, Juan Carlos. 2012. Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, Catherine. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, Catherine. 2013. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala.