

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL

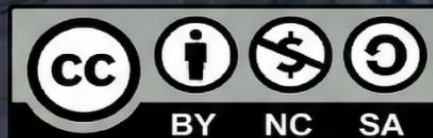


VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

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



Apropiación Dialógica del Patrimonio Histórico Apureño para la Formación del Docente Universitario

Autora: Dra. Francis Josefina, Villamediana Aparicio
Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela
Correo: francisdoc.cava@gmail.com
Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3566-136X>

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia. **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Patrimonio Cultural.

Como citar este artículo: Francis Josefina, Villamediana Aparicio “Apropiación Dialógica del Patrimonio Histórico Apureño para la Formación del Docente Universitario” (2026), (1,18)

RESUMEN

El patrimonio histórico del estado Apure constituye un acervo de memoria, oralidad y lucha que rara vez ingresa, de manera reflexiva, en la formación del docente universitario. La presente investigación parte de esa ausencia para preguntarse cómo la apropiación dialógica de dicho patrimonio puede nutrir la preparación profesional del profesorado. El propósito del estudio consistió en interpretar, desde una mirada hermenéutica, las relaciones entre la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación docente, con miras a fundamentar una pedagogía sensible al territorio. Metodológicamente, el trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño documental de orientación hermenéutica, sustentado en el círculo de comprensión gadameriano y en el análisis reflexivo de fuentes teóricas y patrimoniales. Se seleccionaron autores reconocidos en los campos de la dialogía, la memoria colectiva, el patrimonio cultural y la pedagogía crítica, cuyos planteamientos fueron sometidos a una lectura comparativa. Entre los principales hallazgos destaca que el patrimonio apureño —monumentos de la independencia, cantos de trabajo de llano, oralidad y saberes indígenas— opera como un texto vivo susceptible de ser leído dialógicamente, y que su incorporación formativa exige superar el enfoque conservacionista para asumir una apropiación crítica y situada. La conclusión principal sostiene que la formación del docente universitario se enriquece cuando el patrimonio deja de ser objeto de contemplación y se convierte en interlocutor; de esta forma, el profesorado se reconoce como mediador de la memoria y como intelectual comprometido con su contexto.

Palabras clave: apropiación dialógica; patrimonio histórico; formación docente; memoria colectiva; interculturalidad.

Reseña Biográfica: Lic en Educ Integral- Maestría en Investigación Educativa-Doctorado en Ciencias de la Educación- Postdoctorado en Investigación Educativa- Postdoctorado en Epistemología. Docente a tiempo completo UNERG. Instructor

Dialogical Appropriation of Apure's Historical Heritage for University Teacher Training

Author: Dra. Francis Josefina Villamediana Aparicio
Rómulo Gallegos University, Venezuela
Email: francisdoc.cava@gmail.com
ORCID: 0009-0003-3566-136X

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

How to cite this article: Francis Josefina Villamediana Aparicio, "Dialogical Appropriation of Apure's Historical Heritage for University Teacher Training" (2026), (1,18)

ABSTRACT

The historical heritage of Apure State constitutes a wealth of memory, oral tradition, and struggle that is rarely, if ever, reflectively incorporated into university teacher training. This research addresses this gap, exploring how the dialogical appropriation of this heritage can enrich the professional development of faculty. The study's purpose was to interpret, from a hermeneutic perspective, the relationships between dialogical appropriation, Apure's historical heritage, and teacher training, with the aim of establishing a pedagogy sensitive to the local context. Methodologically, this work is situated within the interpretive paradigm and adopts a documentary design with a hermeneutic orientation, grounded in Gadamerian understanding and the reflective analysis of theoretical and heritage sources. Authors recognized in the fields of dialogism, collective memory, cultural heritage, and critical pedagogy were selected, and their approaches were subjected to comparative analysis. Among the main findings, it is noteworthy that Apure's heritage—monuments of independence, work songs of the plains, oral traditions, and indigenous knowledge—functions as a living text susceptible to dialogic reading, and that its incorporation into teacher training requires moving beyond a conservationist approach to embrace a critical and situated appropriation. The main conclusion maintains that university teacher training is enriched when heritage ceases to be an object of contemplation and becomes an interlocutor; in this way, professors recognize themselves as mediators of memory and as intellectuals committed to their context.

Keywords: dialogic appropriation; historical heritage; teacher training; collective memory; interculturality.

Biographical Sketch: Bachelor's Degree in Comprehensive Education - Master's Degree in Educational Research - Doctorate in Educational Sciences - Postdoctoral Fellowship in Educational Research - Postdoctoral Fellowship in Epistemology. Full-time Professor at UNERG. Instructor

Introducción

En América Latina, el patrimonio histórico suele ocupar un lugar incómodo dentro de la educación superior. Se le invoca en discursos conmemorativos, se le exhibe en efemérides y, con frecuencia, se le reduce a un repertorio de fechas que el estudiante memoriza sin habitar. El estado Apure, ubicado en el corazón de los llanos venezolanos, ofrece un caso revelador de esa tensión. Su territorio resguarda campos de batalla de la independencia, obeliscos como el célebre “Brazo de Páez”, cantos de trabajo de llano reconocidos por la Unesco, una oralidad densa de coplas y leyendas, y los saberes de pueblos originarios como el pumé y el guahibo. Con todo, ese acervo rara vez se convierte en materia viva dentro de las aulas donde se forma al futuro docente universitario.

La situación encierra una paradoja. Mientras la región respira historia por todos sus costados, la formación del profesorado tiende a transcurrir de espaldas a ese entorno, anclada en marcos conceptuales importados que poco conversan con la sabana, el río y la memoria local. El patrimonio, en consecuencia, queda relegado a la condición de adorno cultural o de dato turístico. Cabe considerar que esta desconexión no resulta inocente: revela una manera de concebir el conocimiento donde lo propio se subordina a lo ajeno, y donde el territorio se vuelve telón de fondo en lugar de interlocutor.

Atender este vacío posee relevancia tanto educativa como social. El docente universitario no transmite únicamente contenidos; modela formas de mirar, de recordar y de valorar. Si su formación ignora el patrimonio que lo rodea, difícilmente podrá orientar a sus estudiantes hacia una comprensión arraigada de la propia historia. En este orden de ideas, pensar la apropiación del patrimonio apureño desde una clave dialógica abre una posibilidad concreta: convertir la memoria regional en un espacio de encuentro, debate y creación de sentido, antes que en un museo de piezas inertes.

La pedagogía crítica latinoamericana ha advertido, desde hace décadas, sobre los riesgos de una educación desligada de la realidad de los pueblos. Walsh (2009, 41) afirma que “la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello”. La afirmación resulta esclarecedora para el caso apureño. Leerla con detenimiento implica reconocer que el patrimonio no es un terreno neutro, pues en él

se sedimentan jerarquías que decidieron, en su momento, qué memorias merecían monumento y cuáles quedaban en el olvido. La autora desplaza el foco desde la celebración de la diversidad hacia el examen de las estructuras que la jerarquizan. Desde esta perspectiva, la formación docente no puede limitarse a incorporar contenidos locales como mero añadido folclórico; está llamada a interrogar por qué ciertos saberes llaneros —los cantos de ordeño, la palabra del coplero, la cosmovisión pumé— han sido históricamente marginados del currículo. Igualmente, el planteamiento invita a entender la interculturalidad como un proyecto político y epistémico, capaz de tensionar la herencia colonial que aún organiza buena parte de la universidad venezolana. Así, la apropiación del patrimonio apureño se perfila menos como un acto de rescate nostálgico y más como una disputa por el sentido de aquello que se considera conocimiento legítimo.

A esta lectura se suma una larga tradición que concibe la educación como diálogo. Freire (2005, 99) sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. La sentencia, breve y rotunda, condensa una concepción entera del acto educativo. El pedagogo brasileño descarta la imagen del maestro como depositante de saberes y del alumno como receptáculo vacío; en su lugar, propone un encuentro en el que ambos se transforman a través de la mediación del mundo.

Para la presente investigación, ese “mundo” adquiere un rostro concreto: la llanura apureña, sus batallas, sus tonadas y sus silencios. Cuando Freire habla de mediación, sugiere que el conocimiento no brota de la transferencia, sino del trabajo conjunto sobre una realidad compartida. De esta forma, el patrimonio histórico deja de ser contenido a memorizar y se convierte en aquello que media el diálogo entre formador y futuro docente. Cabe considerar, además, que esta horizontalidad no anula la asimetría de saberes, aunque sí la pone en movimiento: el estudiante aporta su vínculo vivencial con el territorio, mientras el docente ofrece herramientas para problematizarlo. La memoria regional, leída de este modo, se vuelve a la vez pretexto y texto de una educación liberadora.

Las consideraciones anteriores conducen a la pregunta que articula el estudio: ¿de qué manera la apropiación dialógica del patrimonio histórico apureño puede contribuir a la formación del docente universitario? De ella se desprende el objetivo general: interpretar las relaciones entre la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación del profesorado

universitario, con el propósito de fundamentar una práctica pedagógica sensible al territorio, a la memoria y a la diversidad cultural. El recorrido que sigue asume un tono reflexivo y argumentativo, consciente de que las respuestas, en este campo, rara vez se cierran del todo.

Desarrollo

El andamiaje conceptual de esta investigación se sostiene sobre tres categorías que conviene definir con precisión antes de ponerlas en diálogo: la apropiación dialógica, el patrimonio histórico apureño y la formación del docente universitario. Cada una proviene de tradiciones distintas; cada una, a su vez, ilumina un aspecto del problema. El análisis que sigue las examina por separado para luego mostrar sus puntos de contacto.

La apropiación dialógica como acto de creación de sentido

La apropiación dialógica designa el proceso mediante el cual un sujeto hace suyo un bien cultural —en este caso, el patrimonio— a través del diálogo, la interpretación y la confrontación de voces, antes que por la recepción pasiva. No se trata de adueñarse de un objeto, sino de entrar en conversación con él. El concepto hunde sus raíces en la teoría dialógica del lenguaje y en la pedagogía crítica, dos vertientes que comparten una intuición común: el sentido no se posee, se construye en el intercambio. Bajtín (1982, 258) resulta ineludible en este punto. El teórico ruso sostiene que “ninguna palabra es neutra ni virgen, pues todo enunciado se halla habitado por las voces ajenas que lo precedieron, de modo que hablar supone siempre responder a otros”.

Esta idea, en apariencia abstracta, acarrea consecuencias notables para la cuestión patrimonial. Si toda palabra responde a otras palabras, entonces todo monumento, toda copla y todo relato fundacional responden, igualmente, a discursos previos y anticipan respuestas futuras. El patrimonio apureño, bajo esta óptica, no es un mensaje cerrado que el presente recibe intacto, sino una conversación inacabada entre generaciones. El obelisco que recuerda a Páez en Las Queseras del Medio dialoga con las versiones escolares de la gesta, con el orgullo llanero y con las omisiones sobre los caídos anónimos.

Apropiarse dialógicamente de ese legado significa, por tanto, sumarse a la conversación con voz propia, discutir las versiones heredadas y resignificarlas. Desde esta perspectiva, el futuro docente no hereda un patrimonio fijo; lo reescribe cada vez que lo interpreta. A su vez, el

planteamiento bajtiniano desmonta la pretensión de una memoria única y oficial, abriendo paso a la polifonía de quienes habitaron y todavía habitan la sabana. En sintonía con lo anterior, la hermenéutica filosófica aporta una clave decisiva. A su vez, Gadamer (1993, 377) plantea que comprender consiste en una “fusión de horizontes”, esto es, en el encuentro entre el horizonte del intérprete y el de la tradición que lo interpela. El concepto ilumina con nitidez lo que ocurre cuando un docente en formación se aproxima al patrimonio apureño. No lo contempla desde ninguna parte, sino desde su propio horizonte: sus vivencias, sus prejuicios, su pertenencia o extrañeza respecto del llano. La comprensión genuina, advierte el filósofo, no exige anular ese horizonte, más bien lo pone en juego frente al horizonte del pasado. De esta forma, el contrapunteo entre copleros, los cantos de ordeño o la figura de Doña Bárbara dejan de ser reliquias para convertirse en interlocutores que cuestionan y amplían la mirada del intérprete.

Cabe considerar que esta fusión nunca es total ni definitiva; cada generación la rehace a su manera. Para la formación docente, la lección se vuelve clara: enseñar a comprender el patrimonio implica enseñar a reconocer los propios supuestos y a dejarse interpelar por la tradición. Igualmente, la fusión de horizontes salva la distancia temporal sin borrarla, pues comprender el pasado apureño no equivale a repetirlo, sino a entablar con él un diálogo fecundo.

El patrimonio histórico apureño como texto vivo de la memoria

La segunda categoría exige precisar qué se entiende por patrimonio histórico y, en particular, por patrimonio apureño. En sentido amplio, el patrimonio comprende el conjunto de bienes materiales e inmateriales que una comunidad reconoce como propios y dignos de ser transmitidos. En el caso de Apure, ese conjunto abarca “los campos de batalla de la independencia —Mucuritas, El Yagual, Las Queseras del Medio—, los monumentos que los señalan y un vasto patrimonio inmaterial: los cantos de trabajo de llano”, declarados por la UNESCO (2017) Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad que requiere medidas urgentes de salvaguardia, junto con las coplas, los corridos, las leyendas de aparecidos y los saberes de los pueblos pumé y guahibo.

A su vez, Prats (1997, 22) ofrece una distinción que conviene retener, “el patrimonio no existe como algo dado, pues resulta de procesos de “activación patrimonial” mediante los cuales determinados actores seleccionan, ordenan e interpretan ciertos referentes para construir versiones de la identidad”. La precisión es valiosa porque desnaturaliza la idea de que el patrimonio

simplemente “está ahí”. Alguien decide qué se conserva, qué se conmemora y qué se silencia; alguien activa unos referentes y desactiva otros.

En Apure, la activación patrimonial ha privilegiado durante mucho tiempo la épica militar y la figura del caudillo, mientras relegaba a un segundo plano la cultura del trabajo, la voz de las mujeres llaneras o la memoria indígena. Reconocer este carácter construido del patrimonio no lo debilita; al contrario, lo vuelve objeto de reflexión crítica. Para el docente en formación, la enseñanza de Prats abre una pregunta incómoda y necesaria: ¿quién activó el patrimonio que hoy se enseña, y con qué intereses? De esta forma, el patrimonio apureño se revela como campo de disputa simbólica, donde la tarea pedagógica consiste en ampliar el repertorio de voces reconocidas. A su vez, esta mirada habilita una apropiación más democrática, atenta a las memorias subalternas que la activación oficial tendió a marginar. En esta misma línea, Nora (2008, 33) introduce la noción de “lugares de memoria, entendidos como aquellos espacios, objetos o símbolos donde la memoria colectiva se cristaliza y encuentra refugio cuando los entornos de memoria viva se desvanecen”.

El planteamiento describe con exactitud lo que representan los obeliscos y campos de batalla apureños. Estos sitios funcionan como anclas materiales de una memoria que, de otro modo, se diluiría con el paso del tiempo. El historiador francés advierte, con cierta melancolía, que se recurre a los lugares de memoria precisamente porque ya no se la vive de manera espontánea. La observación interpela al presente apureño: cuando los cantos de ordeño se silencian ante la mecanización del campo, el monumento y el archivo asumen la tarea de custodiar lo que la práctica viva ya no sostiene.

Conviene, no obstante, matizar la nostalgia de Nora. En el llano, la memoria conserva todavía vetas vivas en la oralidad, en el contrapunteo y en la transmisión familiar de coplas. Para la formación docente, el reto consiste en evitar que el patrimonio se fosilice en mero lugar de memoria; más bien, se trata de reactivar la memoria viva a través del diálogo, devolviendo a los sitios conmemorativos su capacidad de interpelar. De este modo, el lugar de memoria se convierte en punto de partida de una conversación, y no en su epitafio. La dimensión colectiva de ese recordar fue iluminada tempranamente por Halbwachs (2004, 50), para quien “la memoria individual se apoya siempre en marcos sociales que la sostienen, de manera que recordar es, en el

fondo, un acto compartido y situado”.

El aporte del sociólogo resulta fundamental para comprender por qué el patrimonio apureño no se reduce a la suma de recuerdos personales. Cuando un llanero evoca las hazañas de los Bravos de Apure o entona una tonada aprendida de su abuelo, no recupera un dato aislado; activa un marco social compartido que da sentido a su evocación. La memoria, así entendida, es relación antes que posesión. Para la educación universitaria, esta tesis tiene una implicación directa: enseñar el patrimonio no consiste en llenar de información al estudiante, sino en insertarlo en una comunidad de memoria donde el recuerdo se construye colectivamente.

De esta forma, el aula se convierte en un marco social más, capaz de sostener y resignificar la memoria regional. Cabe considerar, igualmente, que los marcos sociales cambian; lo que una generación recuerda con orgullo, otra puede revisarlo con sentido crítico. Por ello, la apropiación dialógica del patrimonio exige reconocer que la memoria colectiva apureña no es monolítica, pues en ella conviven versiones, tensiones y olvidos que el docente está llamado a explicitar. García Canclini (1999, 17) complementa esta reflexión al señalar que “el patrimonio cultural funciona como un recurso para reproducir las diferencias sociales, en tanto su apropiación desigual perpetúa las jerarquías entre quienes acceden a él y quienes quedan excluidos”.

De este modo, la advertencia del antropólogo introduce un componente crítico ineludible. El patrimonio no solo une; también separa. Quien posee el capital cultural para interpretar un monumento o valorar una tonada se distingue de quien apenas los percibe como decorado. En el contexto apureño, esto se traduce en una relación desigual con la propia herencia: sectores letrados acceden a la historia documentada, mientras amplios grupos populares conservan una memoria oral que el discurso académico suele desestimar.

Apropiarse dialógicamente del patrimonio supone, entonces, democratizar ese acceso y reconocer la legitimidad de los saberes populares. Para el docente en formación, la tesis de García Canclini funciona como llamado de atención: la enseñanza del patrimonio puede reforzar privilegios o puede subvertirlos, según cómo se la conciba. De esta forma, la tarea pedagógica adquiere un sesgo ético, pues decide si el legado regional servirá para incluir o para excluir. A su vez, el planteamiento conecta con la mirada decolonial, al revelar que el reparto desigual del patrimonio reproduce, en clave cultural, asimetrías de poder más profundas.

La formación del docente universitario en clave dialógica e intercultural

La tercera categoría remite a la formación del docente universitario, entendida no como mera capacitación técnica, sino como un proceso integral de constitución profesional, ética e intelectual. Formar a un docente implica habilitarlo para investigar, interpretar y transformar su entorno, antes que para repetir programas ajenos. En este horizonte se inscribe la propuesta de leer el patrimonio apureño como recurso formativo. Giroux (1990, 36) resulta especialmente pertinente. El pedagogo estadounidense reivindica a los docentes como “intelectuales transformativos, capaces de unir la reflexión y la práctica para educar a estudiantes que actúen como ciudadanos críticos y comprometidos”.

La categoría desafía la imagen del profesor como simple ejecutor de currículos diseñados por otros. Concebir al docente como intelectual transformativo implica reconocerle autoridad para producir conocimiento, cuestionar lo establecido e intervenir en su comunidad. Trasladada al ámbito apureño, esta concepción cobra particular fuerza: el docente universitario formado en y desde su territorio puede convertirse en mediador entre la memoria regional y las nuevas generaciones, antes que en transmisor de saberes ajenos al llano. El intelectual transformativo no contempla el patrimonio desde la distancia erudita; lo interroga, lo conecta con los problemas del presente y lo pone al servicio de una ciudadanía consciente.

De esta forma, formar docentes capaces de apropiarse dialógicamente del patrimonio equivale a formar intelectuales arraigados, comprometidos con la transformación de su entorno. Cabe considerar, además, que esta función intelectual no se improvisa; requiere una formación que cultive la lectura crítica, la sensibilidad histórica y la disposición al diálogo. Igualmente, el planteamiento de Giroux devuelve dignidad política a la docencia, al situarla en el corazón de los debates sobre memoria, identidad y justicia. A la dimensión crítica conviene sumar la dimensión vivencial. Larrosa (2006, 88) define la experiencia como “eso que me pasa”, distinguiéndola del mero acontecimiento que transcurre sin dejar huella en quien lo atraviesa.

La distinción, sutil en apariencia, transforma el modo de entender la formación. Para el pensador español, no basta con que algo ocurra; resulta preciso que ese algo afecte al sujeto, lo conmueva y lo modifique. Aplicada al patrimonio apureño, la idea sugiere que visitar un campo de batalla o escuchar una tonada solo adquiere valor formativo cuando deja de ser información y

se convierte en experiencia, es decir, cuando toca la sensibilidad del futuro docente y reorganiza su mirada. La mera acumulación de datos sobre Páez o sobre los cantos de ordeño no forma a nadie; lo que forma es el encuentro que deja marca.

De esta forma, la apropiación dialógica del patrimonio reclama una pedagogía de la experiencia, atenta a los tiempos lentos del asombro y la reflexión, lejos del activismo informativo que satura sin transformar. Cabe considerar que la experiencia, en el sentido de Larrosa, exige receptividad y apertura, virtudes que la universidad contemporánea, presa de la prisa, cultiva con dificultad. Por ello, repensar la formación docente desde el patrimonio implica, igualmente, repensar los ritmos y los silencios del propio acto educativo.

Por su parte, Morin (1999, 25) recuerda, por su parte, que “la educación del futuro ha de enseñar la condición humana en su complejidad, integrando las dimensiones biológica, cultural, social e histórica que el conocimiento fragmentado tiende a separar”. El planteamiento del pensador francés ofrece el marco integrador que la propuesta requiere. La fragmentación del saber, denunciada por Morin, explica buena parte del divorcio entre la universidad y el patrimonio: las disciplinas parcelan la realidad y pierden de vista los vínculos que la sostienen. Pensar al docente apureño desde la complejidad significa reconocer que la historia regional no se entiende sin su geografía, su economía ganadera, su música y su cosmovisión. El patrimonio, en este sentido, constituye un objeto privilegiadamente complejo, pues anuda lo material y lo simbólico, lo individual y lo colectivo, el pasado y el presente.

De esta forma, su incorporación formativa contribuye a reparar la fragmentación disciplinar, tendiendo puentes entre campos habitualmente aislados. Cabe considerar que esta integración no se decreta; se cultiva mediante prácticas que inviten a relacionar saberes. Igualmente, el enfoque de la complejidad refuerza la idea de un docente capaz de leer su territorio como totalidad viva, antes que como suma de datos inconexos.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo coordenadas cualitativas, coherentes con la naturaleza interpretativa del objeto abordado. Dado que la indagación no buscó medir variables ni establecer relaciones causales, sino comprender significados y tejer relaciones conceptuales, el enfoque

adoptado privilegió la interpretación reflexiva por encima de la cuantificación. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, también llamado hermenéutico o comprensivo. En efecto, Martínez Miguélez (2006, 102) explica que este paradigma asume que “la realidad social no es algo dado y único, sino una construcción de significados que el investigador debe interpretar antes que medir”.

La afirmación delimita el terreno epistemológico del trabajo. Si la realidad patrimonial es una construcción de sentido, entonces aproximarse a ella exige interpretar las voces que la han configurado, antes que registrar datos supuestamente objetivos. El metodólogo venezolano subraya que el conocimiento, en este paradigma, emerge de la relación entre el investigador y lo investigado, sin la pretensión de neutralidad propia de las ciencias naturales.

Para la presente indagación, ello implica asumir con transparencia que la lectura del patrimonio apureño está mediada por la perspectiva del intérprete. De esta forma, el paradigma interpretativo no se considera una limitación, sino la opción coherente con un objeto hecho de memoria, símbolo y diálogo. Cabe considerar que esta postura demanda rigor, pues interpretar no equivale a opinar libremente: la comprensión se somete al control del texto, del contexto y de la comunidad académica.

En cuanto al tipo, la investigación es documental con orientación hermenéutica. Su materia prima la constituyeron fuentes teóricas y patrimoniales, obras de autores reconocidos, registros sobre el patrimonio apureño y documentos institucionales, sometidas a un proceso sistemático de lectura, interpretación y confrontación. No se recurrió al trabajo de campo en sentido estricto; el campo, en este caso, fue el corpus textual y simbólico que resguarda la memoria de la región.

La elección de esta metodología se justifica por la propia naturaleza del problema. Comprender cómo la apropiación dialógica del patrimonio puede nutrir la formación docente requiere un trabajo de interpretación conceptual que ningún instrumento estadístico podría suplir. Su utilidad reside en la capacidad de generar fundamentos teóricos sólidos para futuras propuestas pedagógicas, así como en la articulación de tradiciones de pensamiento que rara vez se ponen en conversación: la teoría dialógica, los estudios de la memoria, la crítica patrimonial y la pedagogía. De esta forma, el estudio aspira a ofrecer una base reflexiva antes que un recetario de aplicación inmediata.

La selección de autores y documentos respondió a criterios explícitos. En primer lugar, se priorizó la pertinencia temática, eligiendo obras directamente vinculadas con las categorías del estudio. En segundo lugar, se atendió al reconocimiento académico de los autores en sus respectivos campos, con el fin de garantizar la solidez de las fuentes. En tercer lugar, se buscó la diversidad de perspectivas, incorporando voces europeas, latinoamericanas y venezolanas para evitar el sesgo de una sola tradición. Por último, en lo relativo al patrimonio apureño, se recurrió a registros documentales y a la declaratoria de la Unesco, contrastados con más de una fuente para asegurar su veracidad. El procedimiento de análisis siguió la lógica del círculo hermenéutico. De este modo, Gadamer (1993, 360) advierte que “la comprensión avanza mediante un movimiento circular entre el todo y las partes, donde cada detalle se entiende a la luz del conjunto y el conjunto se reconfigura a partir de los detalles”.

El principio orientó cada fase del trabajo. La lectura inicial de las fuentes permitió formular una comprensión provisional del problema; el examen detenido de cada autor obligó, luego, a revisar esa comprensión global; y el retorno al conjunto resignificó, a su vez, el aporte de cada parte. Lejos de constituir un defecto lógico, este círculo expresa el modo propio en que opera la interpretación. Para la investigación, ello se tradujo en sucesivas relecturas: primero se identificaron las ideas centrales de cada obra; después se las confrontó entre sí, rastreando convergencias y diferencias; finalmente se las relacionó con el patrimonio apureño y con la formación docente. De esta forma, el análisis no procedió de manera lineal, sino espiralada, profundizando en cada vuelta. Cabe considerar que el rigor del método residió, precisamente, en explicitar ese movimiento y en someter cada interpretación a la prueba de la coherencia con la totalidad del corpus. En síntesis, el proceso interpretativo del material teórico transitó por tres momentos articulados: la comprensión preliminar de las fuentes, el análisis hermenéutico de cada cita en relación con el problema y la integración reflexiva de los hallazgos. Cada cita fue tratada no como autoridad incuestionable, sino como voz con la cual dialogar, en consonancia con el marco que orienta el estudio.

Resultados

El análisis documental permitió organizar los hallazgos en tres ejes interpretativos, surgidos

de la confrontación entre los autores y de su lectura a la luz del patrimonio apureño. Cada eje evidencia el proceso de interpretación realizado y muestra las relaciones entre la teoría, las categorías del estudio y el problema investigado.

El patrimonio apureño como texto dialógico susceptible de relectura

El primer hallazgo sostiene que el patrimonio histórico apureño se comporta como un texto vivo, abierto a la interpretación, antes que como un legado clausurado. La confrontación entre Bajtín (1982) y Prats (1997) resultó reveladora en este punto. Mientras el primero aporta la noción de que todo enunciado está habitado por voces ajenas, el segundo demuestra que el patrimonio es resultado de activaciones selectivas. Leídos en conjunto, ambos planteamientos convergen en una conclusión: la memoria apureña no posee un sentido único y fijo, pues admite tantas lecturas como horizontes la interroguen. El obelisco de Las Queseras del Medio, los cantos de ordeño o la figura literaria de Doña Bárbara funcionan, así, como textos que el docente en formación puede releer y resignificar. De esta forma, la apropiación dialógica encuentra su fundamento en la propia naturaleza abierta del patrimonio.

La tensión entre memoria viva y memoria monumentalizada

El segundo hallazgo identifica una tensión productiva entre la memoria viva y la memoria cristalizada en monumentos. El contraste entre Nora (2008) y Halbwachs (2004) iluminó esta dinámica. El primero advierte que los lugares de memoria proliferan cuando la memoria espontánea se debilita; el segundo recuerda que el recordar siempre se apoya en marcos sociales compartidos. La interpretación conjunta sugiere que el patrimonio apureño atraviesa hoy esa tensión: la mecanización del campo amenaza la transmisión oral de los cantos de trabajo —de ahí la urgencia de salvaguardia reconocida por la Unesco (2017)—, mientras los monumentos asumen la custodia de una memoria que la práctica cotidiana ya no garantiza por sí sola. El hallazgo muestra que la formación docente puede intervenir en esa tensión, reactivando la memoria viva mediante el diálogo en lugar de resignarse a su monumentalización.

La apropiación dialógica como vía para formar docentes intelectuales y arraigados

El tercer hallazgo articula las categorías del estudio en una propuesta formativa. La lectura cruzada de Freire (2005), Giroux (1990) y Larrosa (2006) permitió comprender que apropiarse

dialógicamente del patrimonio contribuye a formar docentes que reúnen tres rasgos: la disposición al diálogo horizontal, la condición de intelectuales transformativos y la apertura a la experiencia. Cuando el patrimonio se convierte en interlocutor —y no en contenido inerte—, el futuro docente aprende a interrogar su memoria, a conectarla con el presente y a dejarse transformar por ella. De esta forma, el hallazgo evidencia que la formación profesional gana profundidad cuando se enraíza en el territorio. La memoria apureña, leída dialógicamente, deja de ser un tema más del programa y se convierte en una experiencia formativa que constituye al docente como mediador de su cultura.

Discusión

Los hallazgos descritos invitan a una lectura crítica que los conecte con el debate académico más amplio. En primer término, conviene señalar una convergencia notable entre los autores estudiados: pese a provenir de tradiciones distintas, todos coinciden en desnaturalizar la idea de un patrimonio estático y de una educación transmisiva. Bajtín, Gadamer y Freire comparten la convicción de que el sentido se construye en el encuentro; Prats, Nora, Halbwachs y García Canclini coinciden en mostrar que la memoria es selección, relación y, en ocasiones, instrumento de poder. Esta coincidencia, lejos de ser casual, revela un giro epistemológico que atraviesa las ciencias sociales contemporáneas: el desplazamiento desde el objeto hacia la relación, desde la posesión hacia el diálogo.

Las diferencias entre los autores resultan, no obstante, igualmente instructivas. Nora contempla los lugares de memoria con un dejo de melancolía, como síntoma de una pérdida; en cambio, la lectura de Freire y Giroux insufla optimismo transformador, al concebir la memoria como plataforma de emancipación. Por otro lado, mientras García Canclini enfatiza el carácter reproductor de desigualdades del patrimonio, Larrosa desplaza la atención hacia la dimensión íntima de la experiencia formativa. Estas tensiones no debilitan la propuesta; al contrario, la enriquecen, pues muestran que la apropiación dialógica del patrimonio debe sostener a la vez una mirada crítica sobre el poder y una sensibilidad hacia la transformación personal. En el mismo sentido, el diálogo entre voces europeas y latinoamericanas previene el riesgo de aplicar mecánicamente categorías foráneas a la realidad apureña.

Las implicaciones educativas de estos resultados son considerables. Si la formación del

docente universitario asumiera el patrimonio apureño como interlocutor dialógico, el currículo dejaría de gravitar exclusivamente en torno a referentes externos y se abriría a la memoria del territorio. Ello supondría, en términos prácticos, diseñar experiencias formativas donde el futuro docente investigue las activaciones patrimoniales de su región, contraste las versiones oficiales con las memorias populares y elabore interpretaciones propias. Desde esta perspectiva, la universidad cumpliría una función social ineludible: custodiar y reactivar críticamente la memoria de su comunidad. Cabe considerar que el reconocimiento de los cantos de trabajo de llano por la Unesco confiere a esta tarea una urgencia particular, pues la salvaguarda del patrimonio inmaterial no se logra solo con declaratorias, sino con generaciones formadas para valorarlo y resignificarlo.

En un plano más profundo, los resultados dialogan con la perspectiva decolonial. Santos (2010, 49) sostiene que “la justicia social global es inseparable de una justicia cognitiva global”, esto es, del reconocimiento de la pluralidad de saberes que la modernidad occidental tendió a silenciar. La tesis del sociólogo portugués ofrece una clave para calibrar el alcance de la propuesta. Reconocer los saberes llaneros, los del coplero, el ordeñador o el conocedor de plantas medicinales; como conocimientos legítimos, y no como folclore pintoresco, constituye un acto de justicia cognitiva. La formación docente que se apropia dialógicamente del patrimonio apureño participa, por tanto, de un proyecto más amplio de descolonización del saber. De esta forma, los hallazgos del estudio trascienden lo regional y se inscriben en una discusión epistemológica de mayor envergadura.

Cabe considerar que esta articulación entre lo local y lo global confiere a la propuesta una doble pertinencia: responde a las necesidades concretas de la educación apureña y, a su vez, contribuye al debate latinoamericano sobre la pluralidad de los saberes. Igualmente, la perspectiva de Santos refuerza la dimensión ética del trabajo, al recordar que toda decisión sobre qué se enseña es, también, una decisión sobre a quién se reconoce.

Conclusiones

El recorrido realizado permite responder a la pregunta que originó la investigación. La apropiación dialógica del patrimonio histórico apureño puede contribuir de manera sustantiva a la formación del docente universitario, en la medida en que transforma la relación entre el futuro profesional y la memoria de su territorio. El estudio interpretó las relaciones entre las tres

categorías y mostró que, cuando el patrimonio se asume como interlocutor, la formación docente gana profundidad histórica, sensibilidad cultural y compromiso crítico. El objetivo general, en consecuencia, se considera alcanzado.

Entre los principales aportes del trabajo destaca la articulación de tradiciones de pensamiento que rara vez convergen. La teoría dialógica de Bajtín y Freire, la hermenéutica de Gadamer, los estudios de la memoria de Nora y Halbwachs, la crítica patrimonial de Prats y García Canclini, y la pedagogía crítica de Giroux hallaron un punto de encuentro en torno al patrimonio apureño. De esa convergencia surge una comprensión renovada: el patrimonio no es objeto de contemplación, sino texto vivo con el que dialogar. Asimismo, el estudio aportó una lectura situada del legado llanero, atenta a sus monumentos, a su oralidad y a sus saberes indígenas, evitando reducirlo a la épica militar que tradicionalmente lo ha representado.

Las implicaciones pedagógicas de estas conclusiones apuntan hacia una reorientación de la formación docente. Formar profesores capaces de apropiarse dialógicamente del patrimonio supone cultivar la lectura crítica, la sensibilidad hacia la experiencia y la disposición al diálogo con la memoria colectiva. En el plano teórico, el trabajo sugiere que las categorías de apropiación dialógica, patrimonio y formación se iluminan mutuamente, y que su estudio conjunto abre un campo fértil para la investigación educativa latinoamericana. De esta forma, el docente universitario apureño podría dejar de ser un transmisor de saberes ajenos para constituirse en mediador de su propia cultura.

Conviene cerrar con una reflexión y una advertencia. La propuesta aquí fundamentada no aspira a clausurar el debate, sino a abrirlo. Quedan pendientes interrogantes que futuras investigaciones podrían abordar: cómo se concreta la apropiación dialógica en experiencias de aula específicas, qué resistencias institucionales enfrenta o de qué modo las memorias subalternas del llano —las de las mujeres, los pueblos originarios y los trabajadores anónimos— pueden ingresar plenamente al currículo. En el mismo sentido, el diálogo con el patrimonio apureño recuerda que toda formación docente que se desentienda de su territorio se condena a una cierta orfandad. Recuperar esa memoria, conversar con ella y enseñar a conversar con ella constituye, quizás, una de las tareas más urgentes de la universidad llanera contemporánea.

Referencias

- Bajtín, Mijaíl M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 2.^a ed. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg. 1993. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallegos, Rómulo. 1929. *Doña Bárbara*. Barcelona: Araluce.
- García Canclini, Néstor. 1999. "Los usos sociales del patrimonio cultural". En *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, editado por Encarnación Aguilar Criado, 16-33. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Giroux, Henry A. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, Maurice. 2004. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Larrosa, Jorge. 2006. "Sobre la experiencia". *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport* (19): 87-112.
- Martínez Miguélez, Miguel. 2006. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Morin, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Nora, Pierre. 2008. *Les lieux de mémoire*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Prats, Llorenç. 1997. *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Ricoeur, Paul. 2004. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce / Ediciones Universidad de la República.
- UNESCO. 2017. *Cantos de trabajo de Los Llanos de Colombia y Venezuela*. Lista del Patrimonio Cultural Inmaterial que requiere medidas urgentes de salvaguardia. París: UNESCO.
- Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Quito: Abya-Yala.