

VIDA COTIDIANA
E INVESTIGACIÓN
CREADORA

Julio César Valdez Alayón

**VIDA COTIDIANA
E INVESTIGACIÓN
CREADORA**

**Metodización para trascender el método y lo
metodológico**



2023

© Julio César Valdez Alayón

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2023

Araca Editores, 2023

info@aracaeditores.com

www.aracaeditores.com

Coordinación editorial: Felgris Araca

Diseño de cubierta: José Ruiz Aracas

Diagramación: José Ruiz Aracas

Corrección: Dustin Valera

Caracas, Venezuela

ISBN: 978-980-441-027-7

República Bolivariana de Venezuela



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ**

Dra. Ana Alejandrina Reyes

Rectora

Dr. Luis Rodolfo Bracho Magdaleno

Vicerrector Académico

Dra. Ana Endrina Gómez Durán

Vicerrectora Administrativa

Dr. Marcos Alirio Medina Silva

Secretario

Decanato Postgrado y Educación Avanzada

Dra. Luisa Fernanda Zambrano Díaz

Decana de Postgrado y Educación Avanzada

Dra. Vanessa Alejandra Azuaje Rondón

Directora de Formación

Dr. Juan Silverio

Director de Investigación

Dra. Mireya Bolett

Directora de Acreditación de Aprendizajes por Experiencias

Dr. Dustin Enrique Valera Camauta

Directora de Cooperación, Educación Continua e interacción con las
comunidades

Dra. Dora María Saldivia Rivero

Directora de Secretaría

Dra. Janet Aurora Peñaloza

Directora de Administración

Contenido

Prólogo

Capítulo I

Metodizando en la edad temprana

Metodizando en la niñez	15
Metodizando en la adolescencia	17

Capítulo II

Metodizando en la Universidad Central de Venezuela

Sobre la psicología conductista	21
El reinado del llamado positivismo	25

Capítulo III

Metodizando en la Universidad Nacional Experimental

Simón Rodríguez. Primer momento

Mi encuentro con la educación alternativa	31
Surge el método de proyectos	32
Método de proyectos y metódica vital	36

Capítulo IV

Metodizando en la Universidad Nacional Experimental

Simón Rodríguez. Segundo momento

El trabajo de investigación	41
Algunos referentes del método de proyectos	42
Explorando las ciencias físicas	44
Explorando las ciencias sociales	49
Todavía hay positivismo para rato	55
El pensamiento complejo. El paradigma de la complejidad	60
Complejidad, política y educación	61
Intentando de nuevo integrar aportes	64
Orientaciones (hasta el momento)	65

Capítulo V

Mente, cerebro, espíritu... y metodización

Volviendo a las historias personales	69
Somos un cerebro pensante	71
Somos organismos conscientes	75
Somos sistemas vivientes	76
Somos consciencia universal	77
Aprendizajes desde el estudio del cerebro y la mente	79

Capítulo VI

Paseando por la Casa Grande o ¿podemos metodizar con mirada nuestroamericana?

América en mí. La niñez	83
América en mí. En la Adolescencia	88
América en mí. Juventud y adultez	90
La presencia solar de Simón Rodríguez	93
Simón Rodríguez en nuestra historia personal	94
Simón Rodríguez en su tinta y en la historia	97
Nuestroamérica: ¿Proyecto transubstancial?	100

Capítulo VII

Propuestas metodizantes nuestroamericanas

América, manantial de propuestas y proyectos	105
--	-----

Capítulo VIII

Andragogía y educación popular: un diálogo inminente

A manera de presentación	119
¿Qué es la Andragogía?	120
Aportes de la Andragogía	121
La Andragogía como estrategia y disciplina	122
¿Cómo se mira el aprendizaje desde la Andragogía?	126
La educación popular	130
La Andragogía y la educación popular	134

Capítulo IX

Visualización de la propuesta de metodización

Presentación	139
Una propuesta de metodización	142
Horizonte político-filosófico	144
Puntos de partida de la propuesta de metodización- Propositiones	145
Camino de metodización propuesto	148
Orientaciones para procesos de metodización	153
Orientaciones desde y para lo formativo en y desde la metodización	155

Capítulo X

Trajinando horizontes, forjando caminos

Recordemos la intención del presente trabajo	159
¿Qué puede implicar esto, sociológicamente hablando?	159
¿Hablamos aquí de método biográfico o de sistematización de experiencias?	161
¿Qué tipo de sistematización suponemos que estamos haciendo?	162
¿Cómo intentaremos proceder?	1163
¿Cómo seguimos precisando la metódica de la presente investigación?	166
Aportes para la fiabilidad de la presente investigación	171

Anexos

Autobiografía de Julio C. Valdez	173
¿Cuáles fuentes documentales hemos consultado para este trabajo?	
Bibliografía	203

Prólogo

Me toca hoy agradecer grandemente y de diversas maneras a Dios y a todos y todas las influencias divinas y humanas que hacen posible que tengamos en nuestras manos un material como el que se reúne en este texto. Un material que nos relata de una manera cercana, empática, humana, sentipensante lo que significa el hacer-nos metodizador-es(as), y no podía ser de otra manera, pues al tratarse de un producto intelectual del profesor y amigo Julio Valdez es más que natural.

Este libro es un producto madurado, que Julio presenta como tesis doctoral, para convertirse en Doctor en Gestión para la Creación Intelectual, título del que goza hace ya mucho tiempo, pero que sirvió de excusa maravillosa para impulsarlo a que pusiese en blanco y negro todas estas ideas, pensamientos, cuentos, relatos, claves, técnicas, reflexiones, críticas, sobre el proceso de metodización, que describe, cómo “ese hacer y deshacer, como la revalorización constante de las cosas, y una toma de posición necesaria para alcanzar la victoria en la vida cotidiana” de nuestros hogares, nuestros lugares de trabajo, y, especialmente, en el hacer del educador popular, para quien la metodización es parte del compromiso de ensayar y generar referencias que puedan ayudar a orientar y dar soporte a procesos de formación, de investigación en, desde y para la acción.

En estas páginas encontramos una invitación a abrirnos a las múltiples posibilidades del ejercicio de procesos de metodización refiriéndose a esos caminos, a esa búsqueda de resoluciones vitales que transitan terrenos metodológicos (forma general) y de metódicas (desarrollos delimitados) de creación de conocimientos y saberes que están en todos y cada uno de nosotros no sólo los científicos, académicos investigadores, si no, en todos aquellos

que transitamos en la vida cotidiana desarrollando sistemáticas para resolver la vida misma.

En particular este trabajo que presenta Julio tiene gran valor y utilidad, principalmente porque desmitifica o desmonta el mito de las metodologías academicistas, critica los postulados teóricos positivistas que asumen las metodologías desde un modo único de buscar el conocimiento, y con un cuerpo de vigilantes (tutores, profesores) que deben garantizar que las cosas se hagan de la forma debida (según ellos), convirtiendo para muchos los procesos metodológicos en complicadas estrategias, camisas de fuerza llena de reglas y pasos incongruentes, para hostigar y hacer sufrir a todos aquellos que incursionen en la vida académica para la elaboración de trabajos de investigación o tesis. En este libro, el autor nos muestra lo que en realidad son las metodologías y las vincula a los procesos naturales del pensar, del sentir, del hacer; nos muestra a través de su autobiografía, en sus diferentes etapas: niñez, juventud y adultez lo que significó irse convirtiendo en un metodizador, que ensaya propuestas de acción para abordar metodologías (y metódicas), desde una reflexión sistemática teórica sobre la construcción, aplicación y validación de métodos de investigación a partir de su experiencia de vida, como estudiante y profesor universitario, y como participante de proyectos comunitarios.

Creo que otro de los valiosos aportes que nos hace el amigo Julio en este libro, es acercarnos a la metodización desde la autorreferencialidad, lo autobiográfico, que como el mismo lo señala rompe con su centralidad, para buscar tesoros en otras tierras y luego traer esas riquezas en forma de reflexiones y pautas metodológicas para apuntalar su mirada a los procesos de metodización, así, nos pasea por las ciencias físicas, las ciencias sociales mostrando un empalabramiento maravilloso, un diálogo cercano y cotidiano con autores (Einstein, Heisenberg, Papini, Bertalanffy, Capra, Prigogine, Mosterín, Blumer, Merton, Lanz, Elliott, entre otros) y teorías (Relatividad, Sistema, Cuántica, Postmodernidad, Estructuralismo, Interaccionismo simbólico, Educación popular, entre otras).

En este diálogo con autores, fluida y tan atractivas, como los relatos de sus hazañas juveniles en su pueblo de Guárico o en su Cepap-Caricua; de manera cotidiana se van tejiendo reflexiones críticas, problematizadoras, prolíficas que van mostrando sus propios aportes, abriéndose a entender el pensamiento complejo desde una visión del ser humano integral, integrada, no fragmentado, no reduccionista, pero asumiendo también que hay positivismo para rato, especialmente en nuestros espacios universitarios.

Luego de metodizar entre la complejidad de la mente y el cerebro humano, Julio se aventura a preguntarse sobre ¿Si hacer metodización desde América Latina cambia algo?, y allí vemos crecer América desde los ojos del niño de escuela, el joven adolescente, y el adulto, para quien el Maestro Simón Rodríguez, tiene nada más y nada menos que la presencia solar como el mismo la describe “esa presencia solar, ya nos dio el mandato: ¡Seamos originales! ¡Inventamos o erramos! Al parecer, es el único camino que nos lleva a la libertad, a la autodeterminación, a la equidad raizal entre seres humanos...Por tanto, explica que la incidencia de Simón Rodríguez en el proceso de metodización, además de estratégica, es de concepción raizal, en el sentido de señalar y fundamentar un horizonte de sentido (un proyecto) de carácter liberador, creador, auténticamente original y pertinente.

Julio, responde la interrogante anterior mostrando un magnífico abanico de propuestas pasadas y presentes de lo que se está haciendo y pensando, autores (as), y grupos, movimientos, organizaciones sociales nuestraamericanas, con un pensamiento decolonizador, que nos presenta al pueblo como el sujeto histórico y de conocimiento. Ineludiblemente, en este texto, el maestro Julio establece un diálogo fluido entre métodos, metódicas y metodologías, desde la praxis colectiva, así nos refiere sobre la Investigación Acción Participativa, sobre el Método de Proyectos, sobre la Sistematización de Experiencias, la Autobiografía, la Andragogía, la Educación Popular, sus encuentros, desencuentros y tensiones.

Al cierre, el buen metodizador, nos hace una síntesis esquematizada donde nos lleva a visualizar la propuesta de metodización, y sus horizontes y caminos, nos recuerda que todos y todas somos metodizadores y además que: 1.- El punto de partida siempre es la vida misma; 2.- que debe existir la convicción de que al transformarnos, cambiamos la realidad, 3.- hay que ubicar referentes cognitivos sobre lo que sabemos o no sabemos; 4 desarrollar horizontes de acción para ubicar con precisión lo que se quiere lograr; 5.- planificar lo que se va hacer; 6.- hacerlo y registrarlo; y 7.- socializar los resultados.

También es importante, para un texto como este, poder contar con la autobiografía intencionada del autor, donde los, las lectoras pueden, servirse de una excelente referencia metodológica que da luces sobre el uso de esta tan importante herramienta investigativa.

Otro aspecto importante a resaltar es la pertinencia histórica de estas narrativas trasdisciplinarias del profesor Julio Valdez, ante la actual resonancia de la Inteligencia Artificial, para la cual que sería imposible redactar un texto desde la experiencia; la proximidad artificial, de datos y previos y conocimientos no puede acceder a la extraordinaria complejidad de las capacidades sensibles del alma humana. El libro de Julio llega en un momento neurálgico para auxiliar con métodos, metódico y metodologías a las Comunidades de Aprendizaje, diseminadas a lo largo y ancho de todo el territorio nacional.

Sin duda alguna, todo este libro es un excelente material por lo ante expuesto, y también porque recoge parte importante de la historia viva de nuestra universidad, próxima a cumplir 50 años. Por tanto, es un orgullo que el Decanato de Postgrado y Educación Avanzada publique este libro que pienso debe ser de uso obligatorio sobre todo para los que se están formando en la modalidad de estudios abiertos y estudios acreditables.

Dra. Luisa Fernanda Zambrano Díaz
Decana de Postgrado UNESR 2023

Capítulo I

Metodizando en la edad temprana

“La reflexión es la transformación del pensamiento en objeto de él mismo, el contrapunto que subyace al pensamiento del objeto por un retorno del pensamiento sobre él mismo. Es necesario además que el sujeto pueda desprenderse de las certidumbres de la consciencia. Esto implica la capacidad de suspender los últimos axiomas, los criterios y reglas que fundan el pensamiento como actividad simplemente consciente, con el supuesto de que otros (axiomas, criterios y reglas), no seguros aún, podrían reemplazarlos.”

Cornelius Castoriadis. Ontología de la creación

Metodizando en la niñez

En mi lejana niñez, mis modos de acceder al conocimiento, desde la cotidianidad, dependían del mundo donde me moviera. Por ejemplo, podemos ubicar tres mundos (para nada popperianos): la escuela-hogar, los juegos-excursiones y los medios de difusión masiva. La escuela nos planteaba un conjunto de lecciones en diversas disciplinas; mi proceso cognitivo se desplegaba entre la atención-registro (apuntes)-memorización (no contábamos con los libros de texto adecuados) de lo planteado por las maestras, y la interpretación a la que papá nos sometía en el hogar. Mi hermano Rodolfo y yo debíamos estar siempre alertas, pues en el momento más insospechado, papá nos pedía una disertación, no sólo sobre temas escolares, sino sobre otros órdenes de cosas. Recuerdo que nos invitaba a leer *El Principito*, de Antoine de Saint-Exupéry, y un libelo popular en esa época, *Un mensaje a García*, de Elbert Hubbard, y luego nos preguntaba de qué trataban y qué habíamos entendido. Para ello, nos educaba con el ejemplo, pues era un lector voraz y siempre comentaba sus lecturas... Mamá siempre estaba presta para ayudarnos en las tareas escolares, desde su vocación de maestra, llevándonos más allá de las operaciones mecánicas (caso de la matemática y

de la lectura), hacia una exploración consciente y con sentido de significados y procesos.

El segundo mundo, los juegos y las correrías con los amiguitos por lugares inexplorados en los alrededores del Caserío Los Flores (cerca de San Juan de los Morros, Estado Guárico), propiciaba el desarrollo físico, la coordinación motriz, la agilidad, el reto y la competencia, la respuesta rápida, el debate verbal, entre otras cosas. Pero también el acceso a historias personales (que nunca podíamos saber qué tan verdaderas eran); y relatos feéricos, sobrenaturales, algunos terroríficos, de sucesos y leyendas locales. En este mundo, mi forma de acceder al conocimiento incluía el estar consciente de mi cuerpo y sus posibilidades fisiológicas y de movimiento, aspecto nunca zanjado del todo porque a veces lograba proezas de las que no creía ser capaz; también involucraba el abrirme a las historias, supuestamente reales o no, dejando que mi imaginación se hiciera de lugares, personas, animales, sucesos. Este conocer, por supuesto, no requería de verificación ulterior, como el escolar, por lo que simplemente iba y venía, como ráfagas de viento.

El tercer mundo era la mediática de la época: historietas gráficas, cine, TV, relatos, libros de lectura. Se trataba de historias que, en sus distintos formatos, se apreciaban desde la soledad, aun cuando algunos (cine y TV) congregaran grupos humanos. Para mí, como niño introvertido, constituían insumos importantes para mi desarrollo psíquico. Por un lado, eran una fuente de aprendizaje que (me) retaba a desarrollar esquemas de lecturas de imágenes-textos (según el formato gráfico o cinético), para apreciar, comprender y exponer las historias ficcionales. Pero, por otro lado, se convertían en caminos sin final de posibilidades de la imaginación (en mi caso, indetenible), que en algunos casos (sólo algunos) podía yo verter en mis creaciones literarias de comics artesanales.

Claro que estos mundos tendían a cruzarse, posibilitando la realización de transferencias cognitivas. Por ejemplo, mis clases de historia (mi asignatura favorita), podían perfectamente ser interpretadas a través de las herramientas empleadas en la

visualización mediática. O los requerimientos interpretativos de papá, para los textos escritos, podían aplicarse cuando veíamos alguna película.

De esta forma, tal vez en esa dialéctica entre la imaginación elemental y el imaginario social instituyente¹², podemos construir tentativamente (hoy, a esta edad, con esta experiencia) el proceso de metodización (búsqueda de conocimiento vital) durante la niñez, de la siguiente forma:

1. Surgía de un requerimiento vital, de una situación que demandaba acciones y reflexiones nuestras, de un desafío (deber escolar, apuesta o reto entre amigos, entre otras), al que era necesario dar respuesta.
2. La respuesta implicaba estudiar (conocer) bien el problema y sus condicionantes, y anticipar las posibles soluciones. Cuál es la naturaleza de lo que nos reta u obliga: una lección escolar que implica atención, buscar mayor información, generar nuevas relaciones, prepararse para cruzar la laguna nadando.
3. Considerar y analizar las acciones a tomar, y nuestras posibilidades (físicas, cognitivas, psicológicas) para desarrollarlas.
4. Buscar la ayuda necesaria (papá, mamá, maestras, amiguitos).
5. Intentar responder y evaluar si podemos lograrlo, o si hay que replantearse los caminos.
6. Desarrollar las acciones y constatar si van por el camino correcto.
7. Evaluar al final, si logramos lo pretendido, en qué grado, o si no lo logramos y reenfocar el proceso total.

Metodizando en la adolescencia

Ya en San Juan de los Morros, durante el bachillerato, con algunas diferencias, yo seguía habitando esos tres mundos. En el caso del liceo, por su temática, no contábamos ahora con el

¹² Cornelius Castoriadis (1997) *Ontología de la Creación*. Edit. Ensayo y error. Santafé de Bogotá.

asesoramiento hogareño de papá y mamá. Debíamos inventar, como estudiantes, estrategias para sobrevivir a las evaluaciones y seguir adelante. Integrando algo de olfato psicológico (reacción emocional de profesores ante sus propias lecciones que nos indicaban cuáles eran más importantes para ellos y ellas), claves para comprender y memorizar conceptos o reglas, lecturas y relecturas constantes de los temas más teóricos (¿retóricos?), un ejecutar insistente de las operaciones de matemática, física y química, entre otros, la mayoría logramos culminar el bachillerato. En Castellano y Literatura (mi asignatura favorita entonces), de la mano del profesor Antonio Barragán, pude apropiarme de un recurso nuevo: las fichas (resumen, bibliográfica, biográfica), que luego me ayudaría durante los estudios universitarios. Así, la creación intelectual, para mí, estaba entonces centrada más en el manejo de estrategias eficientes para aprobar las asignaturas (que son y siguen siendo demasiadas), que en la comprensión de los contenidos mismos.

El mundo de los amiguitos era de juegos en la calle y de compartir algunos programas de TV, como la lucha libre. Cuando nuestra familia logró tener TV ya en casa, se rompió esta reunión de amiguitos (y amiguitas) casi ceremonial para ver a los luchadores en acción, aun cuando quedaba el recurso de comentarla luego con los otros... En nuestras dinámicas de juegos y conversaciones, ya entraban las muchachas, y el mundo de relaciones se hizo más complejo y más interesante... Igual, las historias emanadas de pantallas y páginas de revistas continuaban alimentando mi psique; pero ahora yo podía asumir una posibilidad más abierta y más ágil para expresarme: la escritura de cuentos y de novelas. Por otra parte, ya contaba con suficiente madurez fisiológica-cognitiva y con recursos conceptuales y manejo de códigos y reglas de lenguaje suficientes para asumir la lectura y comprensión de obras literarias complejas, diversas y en ocasiones extensas (El Quijote, Doña Bárbara, La Metamorfosis, Casas Muertas, El retrato de Dorian Gray, Cuentos Grotescos, David Copperfield, La Ciudad y los Perros, Doctor Zhivago, Cien años de Soledad, entre otras)... Entonces, el acceso al

conocimiento se centraba en la comprensión y manejo aceptable de las relaciones interpersonales, y el aprendizaje constante de recursos de comprensión, composición, redacción, búsqueda de estilo propio, sondeo de temas, construcciones argumentales, para elaborar mis propios productos intelectuales.

El esquema de acceso al conocimiento, desde la primaria, prácticamente se mantenía:

1. Un requerimiento vital, una demanda a la que debíamos dar respuesta. Sea enfrentarnos a las asignaciones del liceo, confrontar una lectura nueva, resolver algún malentendido entre amistades, arreglar algo en el hogar.
2. Estudiar y conocer bien el problema, condicionantes, implicaciones. Quién dice, qué dice, por qué lo dice, qué implica para nosotros y nosotras en términos de acción, qué significa nuestro desempeño con respecto a lo que se espera de él, qué es lo prioritario
3. Plantear posibles acciones a tomar y evaluar nuestras posibilidades. Qué se requiere de nosotras/nosotros, qué podemos realmente hacer, hasta dónde podemos llegar, si es suficiente lo que podemos hacer, cómo vamos a hacerlo, cuáles son nuestras condiciones cognitivas, psicológicas, físicas, para hacer esto.
4. Intentar respuestas y analizar si es necesario en el proceso cambiar estrategias y tácticas. Ver si estamos haciendo lo que requerimos hacer, si lo estamos haciendo bien, si no nos estamos desviando del camino, si hay una forma mejor y más sencilla de llegar a la meta, si requerimos ayuda y de dónde la obtenemos (otros profesores, libros, compañeros de clase, otros adultos).
5. Evaluar los alcances o replantear todo. Si estamos logrando o hemos logrado lo que nos planteamos, si requerimos retroceder en algún aspecto, corregir y seguir adelante.

Capítulo II

Metodizando en la Universidad Central de Venezuela

Mi intención no es sustituir un conjunto de reglas generales por otro conjunto; por el contrario, mi intención es convencer al lector de que todas las metodologías, incluidas las más obvias, tienen sus límites.

Paul Feyerabend. Adiós a la razón

Sobre la psicología conductista

En 1972, a los 17 años, ingresé como estudiante regular en la Universidad Central de Venezuela (UCV), para estudiar Psicología. Me interesaba este campo del saber desde las interesantes clases de la profesora Alida de Rodríguez en el liceo Roscio, de San Juan de los Morros. Suponía yo entonces que a través de ese estudio podría desarrollar las herramientas necesarias para conocer a otras personas y comprenderme mejor a mí mismo. Me veía en el futuro ejerciendo el rol de psicólogo clínico; para nada me interesaba la psicología industrial, aunque mis compañeritos decían que ahí era donde estaba el billete.

Si bien el anterior esquema de conocimiento empírico-vital de mi niñez/adolescencia se mantenía vigente para la vida cotidiana, la universidad pretendía implantar su modelo dominante para la formación profesional. En la escuela de Psicología de la UCV, a principios de los años 70, los profesores que ejercían los cargos clave exigían que la Psicología dejara de ser un ámbito discursivo-especulativo (por supuesto, se referían al Psicoanálisis y a la Psicología Humanista), para entrar por la puerta grande al mundo de la ciencia como tal. A tal efecto, esto sólo se lograba asumiendo la concepción de moda en los Estados Unidos (el conductismo de B. F. Skinner¹³) y el método que se consideraba científico

13 B.F. Skinner, (1974) Sobre el Conductismo (About behaviorism). Publicado por Alfred A. Knopf, Nueva York, USA. Traducción: Fernando Barrera Traducción cedida por Ediciones Martínez Roca, S.A.

por excelencia: el método experimental o ciencia fáctica¹⁴, por supuesto con base numérica (estadística). Como estábamos aún en los primeros semestres, no éramos dignos entonces de asumir la investigación como tal (diseño de experimento-sistema de hipótesis control de variables-tasa de respuestas). Luego, debíamos entregar los trabajos académicos más o menos con el siguiente esquema: a) Ubicar los autores señalados por los profesores, b) referir los experimentos que ellos (no recuerdo una “ella”) habían llevado a cabo y sus implicaciones en las ciencias de la conducta, c) describir las derivaciones teóricas, que siempre apuntaban a validar la vigencia del conductismo. Estos textos debían estar escritos en lenguaje supuestamente neutro, fáctico, preciso, plenos de citas y referencias.

Debíamos suponer entonces que el conductismo skinneriano era ya una teoría científica, completa y válida (aunque Noam Chomsky¹⁵ asomara prácticamente la imposibilidad de explicar la complejidad del lenguaje humano -fundamento vital de nuestras conductas- mediante este enfoque, señalando la ausencia de experimentalidad de Skinner en su libro sobre el tema¹⁶). En la escuela de Psicología de la UCV de la época, el llamado conductismo y el método de investigación de carácter experimental constituían el único camino válido para avanzar en los estudios. Podríamos esquematizar esta corriente señalando que el modo de controlar la conducta humana era a través de reforzadores conductuales: aunque los profesores se negaran a asumir estos términos, se trataba de un sistema de “recompensas” (reforzadores positivos) y “privaciones” o “castigos” (reforzadores negativos). De esta forma, el método experimental (definición del problema de investigación-marco teórico-marco metodológico: variables, indicadores-diseño del experimento-aplicación-resultados) debía desarrollarse (siguiendo un ejercicio de metodización) más o menos de la siguiente forma:

14 Bunge, Mario (1959). La Ciencia, su método y su filosofía. Siglo XXI Editores. México.

15 Chomsky, N. Verbal Behavior by. F. SKINNER. Language, 1959, 35, 26-58. Re-impreso con el n.º A-34 en las Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences; en J. A. FODOR y J. J. KATZ, 1964; y en L. A. JAKOBOVITZ y M. S. MIRÓN, 1967.

16 Skinner, B. F. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

1. Determinar cuál conducta se pretende modificar y de qué manera (Por cierto, poco importan las razones de ello).

2. Diseñar el experimento mediante el cual se procederá a la modificación de la conducta. Debía tener definido un estricto sistema de variables: variable independiente (la que incide en la modificación de conducta, es decir, el reforzador); variable dependiente (la conducta esperada por el investigador o investigadora); variable interviniente (una posible interferencia no esperada en el diseño original). Había que definir los indicadores, la descripción lo más exacta posible de la conducta esperada.

3. Incorporar los posibles sujetos de la investigación (Las personas o los animales que constituían los sujetos del experimento).

4. Realizar el experimento, intentando en lo posible mantener a raya la variable interviniente, para garantizar la validez de la investigación.

5. En la fase experimental se activan las variables independientes (reforzadores conductuales) y se recaba la información sobre la conducta de los sujetos al respecto, ya señaladas en los correspondientes indicadores. Los experimentos deben repetirse hasta el cansancio, incorporando diversos sujetos.

6. Se analiza estadísticamente la información en torno al comportamiento de los sujetos, a partir de la aplicación de los reforzadores conductuales.

7. Se estudian los resultados, verificando si se logró o no (desde relaciones estadísticamente significativas) la modificación de la conducta esperada.

8. Se elabora el informe de rigor.

Debo señalar que abandoné estos estudios antes de culminar el segundo semestre. Sentía una opresión vital (si cabe el término) que me constreñía como estudiante y seguramente la seguiría sintiendo como profesional. Me parecía que la Escuela de Psicología de entonces se había convertido en una especie de templo para intentar controlar la conducta de los seres humanos, y los profesores eran una especie de arcontes que resguardaban la

fidelidad del método de investigación. Se intentaba experimentar y diseñar sistemas de reforzadores que, bajo ciertas circunstancias, debían inducir ciertos patrones de conducta en seres humanos específicos. Y nosotros y nosotras, los y las estudiantes, éramos la generación que dotaría a los Estados y las empresas de esas herramientas. No compartía yo este sueño (¿sueño?), y por otra parte andaba en una búsqueda de explorar más mis potencialidades y encontrar los espacios donde pudiesen fructificar.

Una vez que dejé los estudios de Psicología, me inscribí en Filosofía (en 1973), en la misma Universidad Central de Venezuela. El ambiente era completamente diferente. Ya no se trataba de un claustro más cerrado, adepto a una teoría y a un camino casi único para conocer y hablar. Se trataba ahora de diversos docentes que disertaban e invitaban a reflexionar en torno a los temas de las asignaturas que dictaban: Platón, Aristóteles, Lógica, Fundamentaciones del marxismo (Marx, Sartre, Althusser, Lukács)... Allí, como estudiantes, construíamos metódicas tales como: a) Comprender el objeto y el alcance de los temas asignados por los docentes; b) ubicar los textos pertinentes en bibliotecas o en libros particulares (quienes podían comprarlos); c) leer y analizar una y otra vez los textos, elaborando fichas bibliográficas-resumen-textuales (¡Gracias, profesor Barragán!); d) diseñar el esquema del trabajo a consignar (usualmente: introducción, propósito, desarrollo temático y resumen final); e) escribir a mano, corregir, volver a escribir, pasarlo a máquina; f) entregarlo y prepararse para lo que pudiera venir.

No obstante, tampoco este ambiente era suficientemente hospitalario para mí. Aunque sin duda aprendí más de filosofía, desde aquellas lecturas y debates, no me imaginaba haciendo esto durante buena parte de mi vida. Y, por otra parte, estaba aquello de imaginar dónde y cómo podría trabajar en caso de culminar mis estudios en este campo del saber, y sólo llegaba a visualizarme como profesor de algún liceo, cosa que entonces no me interesaba. Así, volví a excluirme de los estudios universitarios.

El reinado del llamado positivismo

Parte de la reflexión sobre método, metodología, metódica (y, por supuesto, metodización) tiene que ver con la concepción de ciencia (si es el caso) donde se supone que está sustentada, o inmersa. Por eso, vamos a detenernos un momento en este tema, siguiendo los relatos antes reseñados.

Recuerdo que, en la escuela primaria, una única maestra nos explicaba todas las materias, sin mezclarlas. En cambio, en el liceo, había un profesor por materia (unidad curricular), hecho que siguió hasta la universidad. En todos los casos, cada asignatura era un mundo en sí misma, con su lenguaje, sus contenidos, sus conceptos. Así se suponía que era la Ciencia (con mayúscula), una diversidad de caminos que conducían a lugares diferentes, sin encontrarse nunca, aun cuando supuestamente todas estudiaran el mismo universo. Luego, no (nos) parecía extraño que la psicología (conductista) pretendiera asumir su condición de ciencia y se creara su propio nicho... Sólo que acá nos topamos con un asunto que había hecho correr mucho seso y tinta en el mundo de los filósofos de la ciencia: por un lado, la discusión sobre lo que es científico y lo que no (luego sabría que se trataba de la demarcación); y por otro lado, la pugna por señalar que había un tipo de conocimiento (por ejemplo la psicología conductista) que por su supuesto carácter científico debía ser superior a otro que no pretendiera (u ostentara) esa categoría (la psicología humanista, por ejemplo).

Y es cierto que Burrhus Skinner luchó cual quijote para que la psicología conductista fuese considerada una ciencia en las comunidades científicas de la época. Señalaba que pretendía generar un orden teórico apoyado en la uniformidad de relaciones válida entre los hechos, pasando de ahí a la regla general, a la ley científica¹⁷. Claro que no le fue fácil, pues (como vimos antes) tuvo la mala fortuna de encontrar en su camino nada menos que al férreo intelectual Noam Chomski, por demás destacado lingüista y creador de la gramática generativa-transformacional, quien

17 B. F. Skinner (1971). Ciencia y conducta humana. Una Psicología científica. Barcelona, Edit. Fontanella.

acorralló a Skinner al mostrar la limitación de los reforzadores conductuales (externalidad) para dar cuenta de la complejidad presente en el proceso humano de adquisición del lenguaje (estructuras innatas para Chomski). En consecuencia, más allá de los logros en el laboratorio (con sujetos animales: palomas, ratones), era cuesta arriba explicar la conducta humana real en el marco de la policromía de variables (reforzadores conductuales) presentes en la sociedad. Así, Skinner sólo podía señalar (no demostrar) que la posibilidad de controles sociales evidentes en la fábrica, el ejército, la escuela, el comercio, el gobierno, etc., eran la puerta de entrada para la ciencia de la conducta continuara incrementando el uso eficaz de ese control. Pero, entonces, parecía más un asunto propagandístico que científico como tal.

Allí, en la escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, en ese momento, se aceptaba que el conductismo era una ciencia, sin la menor discusión al respecto. Sólo podíamos escuchar las voces críticas del profesor Guillermo Pérez Enciso invitándonos a reflexionar sobre esa supuesta científicidad, o del profesor de Teoría Social (lamentablemente no recuerdo su nombre) sobre la historia de la ciencia. En esta dirección, encontramos la corriente filosófica llamada positivismo, a la que parecía adherirse Skinner, al intentar edificar una propuesta cognitiva desde la observación directa de hechos concretos, dados, verificables, y a partir de allí generar inductivamente conceptos y explicaciones que en algún momento habrían de convertirse en leyes universales, es decir, las relaciones constantes que existen entre los hechos observados¹⁸. Uno de los libros que entonces consultamos¹⁹ planteaba que también los físicos y los biólogos, desde sus hallazgos experienciales, intentaron asumir leyes naturales cada vez más generales esperando alcanzar los principios constitutivos del universo; sólo que mientras más generalizaban más se alejaban de lo efectivamente verificable, de los hallazgos de laboratorio, debiendo acudir a otros recursos

18 Augusto Comte (1982). Discurso sobre el espíritu positivo. Buenos Aires. Editorial Aguilar. Buenos Aires.

19 Ludovico Geymonat (1972) El pensamiento científico. Buenos Aires. Editorial Eudeba.

(como la analogía) para sustentar sus teorizaciones. En otro texto²⁰, se hablaba de hipótesis ad hoc como explicaciones alternas que colocaba un autor, cuando no tenía a mano “hechos” para apoyar la teoría en la que se militaba. Por ejemplo, en un estudio que realizamos en algún momento²¹, señalamos que Charles Darwin, en su teoría de la selección natural²², ante la ausencia de fósiles que evidenciaran el tránsito evolutivo de una especie a otra (que era la prueba definitiva que él debía presentar para validar sus hipótesis), evadía su importancia comentando que eso se debía al poco avance de la paleontología, invocando una presunción de contingencia.

Y ahí estaba el gran problema para pretensiones científicas como el conductismo, sobreestimar los procesos inductivos para ir desde una observación directa hasta una ley natural. Por ejemplo, un filósofo que estudió a fondo la lógica, Bertrand Russell²³ (también insigne luchador por la libertad y contra las guerras) señalaba tajante que el principio inductivo era incapaz de ser probado por la experiencia, pues sólo podía atender los casos futuros mediante una petición de principio (es decir desde una creencia). Siempre habría la posibilidad inminente de que apareciera un ejemplo nuevo que, al no poder ser demostrado por este camino inductivo, derribara esa precaria escalera que venía siendo construida. A Russell se atribuye el relato de una gallina inductiva²⁴, que todos los días al amanecer recibía el alimento de su cuidador, hecho que parecía repetirse hasta el infinito. Sólo que un buen (¿mal?) día, el cuidador se aparece y, en vez de darle su alimento, la toma y le retuerce el cuello, acabando de una sola vez con la inducción y con la pobre gallina.

Ya en la época de Skinner, el positivismo había pasado por mucho. Durante los 30 y 40 del siglo XX, acosado por las críticas al inductivismo, y por la reimaginación del mundo generado por las

20 Paul Feyerabend (1986) Tratado contra el método. Madrid. Editorial Tecnos.

21 Julio Valdez (1986). El proyecto positivista en la teoría de Darwin. O de cómo la teoría nutre la teoría. Papel Literario de Últimas Noticias.

22 Charles Darwin (1985). El origen de las especies. Biblioteca Adaf. Madrid.

23 Bertrand Russell (1970). Los Problemas de la Filosofía. Labor S. A. España.

24 Bertrand Russell (2012), La gallina inductiva. Barcelona. Editorial Octaedro.

nuevas teorías físicas (la Cuántica, la Relatividad, la Cibernética), buscó respaldo en el llamado positivismo lógico, que consideraba que las cosas físicas (objetos) eran o bien posibilidades de la sensación o bien construcciones lógicas derivadas de los perceptos (percepción de lo concreto por alguien que mira)²⁵, suponiendo que el lenguaje reflejara directa y expresamente la realidad observada. No obstante, el psicólogo Skinner decidió irse a la posibilidad más clásica del positivismo, intentando ir directamente de los hechos a la teoría, y corrió por ello con las consecuencias.

Claro que este asunto tiene otras implicaciones de orden más filosófico, inclusive ético. Vinculando el conductismo y el positivismo con el llamado proyecto de la modernidad, descubrimos que una primera idea del pensamiento moderno es la separación entre dos reinos: el de la naturaleza, susceptible de ser contemplado y transformado por la acción humana, y el reino humano que, desde sus inherentes libertades, su individualismo rapaz, propende a crear su propio mundo (el paso de la naturaleza a la cultura)²⁶.

Aún en los albores del siglo XX, la filosofía positivista se erigía en el planeta como la única forma válida de conocer la realidad. Partía del piso epistémico que visualizaba el universo como una gran máquina, cuyos mecanismos y componentes estaban en su lugar, cumpliendo con sus funciones, lo que parecía garantizar su funcionamiento total²⁷. De esa forma, y bebiendo de fuentes del empirismo inglés²⁸, el positivismo señalaba que mediante el uso de los sentidos, podíamos conocer todos los fenómenos existentes, mirando cartesianamente²⁹ sus partes constituyentes y desde allí prefigurar el todo. Es decir, que como el universo era un gran mecanismo, siempre igual a sí mismo, era posible que, conociendo los fragmentos de la realidad desde disciplinas

25 Mario Bunge (2007). A la caza de la realidad. Edit. Gedisa. Barcelona, España.

26 Luis Villoro (2013)

27 Fritjot Capra (2005) El tao de la Física. Madrid, Edic. Sirio.

28 David Hume (1988) Investigación sobre el entendimiento humano. Alianza Editorial. Madrid.

29 Rene Descartes (2010) El discurso del método. Edic. Javier Gálvez S. Ecuador.

independientes (Física, Química, Cosmología, Biología, etc.), llegaríamos a conocer finalmente la totalidad de las cosas.

De este modo, tendríamos una ciencia demarcada por la simplicidad (universo mecanicista, siempre igual a sí mismo); determinista (las leyes hacían que las cosas funcionaran como tenían que funcionar); causal (maneja las leyes y los principios, sería posible manejar la naturaleza; de hecho, el empirismo ya nos mandaba a explotar la naturaleza y arrancarle sus secretos y sus utilidades); reduccionista (todo podía ser explicado mediante la proclama de las leyes de la materia), visión atomizada de la realidad (porque estudiando las partes por separado, podía comprenderse el todo), y dando validez absoluta al principio de la objetividad (el objeto de conocimiento está ahí, de modo absoluto, y si no lo vemos bien, es porque como humanos no hacemos lo suficiente o no estamos a su altura). El objeto, pues, nos determina como sujetos de conocimiento.

Capítulo III

Metodizando en la Universidad Nacional Experimental

Simón Rodríguez. Primer momento

El término se usa para denotar un concepto básico y una meta social: la oportunidad para que los individuos se comprometan en un aprendizaje intencional y sistemático durante todo el transcurso de su vida, cuando tal oportunidad se haga propicia y cuando las necesidades sociales y los intereses personales de individuos conscientes así lo requieran.

Lucio Segovia. El método de proyectos

Mi encuentro con la educación alternativa

Finalizando 1976 llegué al Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), dependencia de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Luego de ausentarme de los estudios de Filosofía, viví una temporada en San Juan de los Morros, organizando actividades culturales y haciendo teatro como actor, director y dramaturgo. Pero decidí volver a los estudios universitarios, y ya tenía información de lo que se hacía en este Centro y de las estrategias de estudio que pregonaba. Se intentaba crear ambientes y reglas de juego apropiadas para generar formas tendentes a favorecer la máxima participación posible de las personas involucradas en la institución, y relacionar directamente los procesos de educación y trabajo, rompiendo la tradicional separación entre ambos³⁰

El CEPAP era (es) un espacio institucional en permanente transformación. Era completamente diferente de la escuela de Psicología de la UCV donde transité, que entonces estaba impregnada de una ideología científica asumida (el conductismo skinneriano), y de un modo único de buscar el conocimiento (experimentos de control de conducta), y con un cuerpo de vigilantes (profesores) que debían garantizar que las cosas se hicieran de la forma debida (según ellos). También era distinto

30 UNESR (1980). Normas del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Caracas.

el CEPAP de la escuela de Filosofía, también de la UCV, donde a pesar de no existir una concepción y un método único, y de propiciar debates, predominaba el modo de ver las cosas de los profesores, y el programa de estudios giraba en torno de un grupo reducido de filósofos occidentales, excluyendo tantos asuntos que la vida presentaba por todas partes.

Así, llegué y me fui quedando en el CEPAP que, siendo el origen de la UNESR, aún luchaba por sobrevivir y legitimarse en su propia institución. El Centro enfatizaba entonces dos conceptos que apuntaban a una misma dirección: ensayo e innovación. Ensayo, referido a la creación de ambientes temporales con reglas de juego definidas, que constituyen el marco para realizar investigaciones³¹ E innovación, vinculada con las posibilidades investigativas de las y los participantes de los ensayos³², atendiendo a las reglas de juego convenidas.

No obstante, el CEPAP de finales de los 70 y principios de los 80 (yo era aún un estudiante), luchaba contra algunas autoridades universitarias que pretendían anular sus posibilidades de innovación y experimentación. En ese entonces, prioriza en sus participantes el crecimiento personal total, pleno, desde sus intereses y orientaciones vitales³³. Se trata de enfatizar la creación de situaciones de aprendizaje que propicien el crecimiento de la capacidad creativa e imaginativa de las personas, a la par que la visión crítica y responsable en el curso de sus procesos formativos³⁴.

Surge el método de proyectos

Aún sin tomar un cuerpo más definido, la semilla germinal del método de proyecto ya lleva en potencia su triple orientación:

31 Anders Hallstrom (1983). CEPAP como ensayo organizativo. Características iniciales. En: Papeles de Trabajo N° 1. CEPAP-UNESR.

32 Anders Hallstrom (1981). Algunas características metodológicas de los ensayos y las investigaciones de CEPAP. En: Papeles de Trabajo N° 2. CEPAP-UNESR. Núcleo 1 Caricuao: Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente.

33 Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1976). Núcleo 1 Caricuao: Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente.

34 Félix Adam (1977). Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos. Caracas: Publicaciones de la Presidencia UNESR.

- Es un camino de generación de conocimiento (investigación). Es decir, que este camino se perfila como una vía para el desarrollo de conocimientos sistemáticos que, sin perder sus posibilidades de convertirse en ciencia, den cuenta de una realidad donde convergen experiencias personales y sistemas sociales más complejos.
- Es un camino de transformación de la realidad mediante el ensayo de procesos innovadores, y su correspondiente estudio sistemático, en microsistemas sociales específicos (ensayos), que luego han de compartirse con el resto de la sociedad.
- Es una vía de crecimiento personal, a partir del desarrollo de aprendizajes en la acción y en el estudio sistemático, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas y valores en el marco de proyectos específicos.

De esta forma, empieza a concebirse y afianzarse lo que luego se llamaría método de proyecto. Recordemos que aparte de la figura del ensayo, se hace necesario crecer en la intención de fortalecer una propuesta curricular y metodológica, que permita a los participantes mostrar sus procesos y aprendizajes en formatos institucionales. Así, en la vida cotidiana de los ensayos, empieza a consolidarse una propuesta metodológica llamada proyectos de aprendizaje³⁵. Esta formulación metódica habrá de vivir transformaciones sustanciales a lo largo de la historia del Centro³⁶.

El método de proyectos propiciaba que cada estudiante (participante) elaborara sus propios conceptos y creara sus propios modos de desarrollar el conocimiento y el aprendizaje. Podríamos decir, hoy, que nos retaba a convertirnos en metodizadores (creadores y creadoras de métodos/metódicas). Era (sigue siendo) una propuesta en evolución, que luego se desplegaría con

35 Reinaldo Herrera (1982). Los Proyectos de Aprendizaje. Implementación de dos conceptos: participación y horizontalidad. Trabajo de ascenso. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

36 Marcos Scherer y Lucio Segovia (1981). Diseño temporal del Sistema Educativo Experimental. Papeles de Trabajo Número 2. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

mayor amplitud y profundidad³⁷. Suponía que cada participante (estudiante) debía ver una situación, ámbito problemático o asunto de interés, y sobre esa circunstancia proponerse unos objetivos que integraran tanto un posible impacto social como un eventual aprendizaje para quien lo desarrollara³⁸, la previsión y realización de un conjunto de acciones para lograr los objetivos, y finalmente su expresión escrita. Se enunciaba en tres momentos:

1. Proposición de proyecto (el plan de trabajo).
2. El desarrollo del proyecto (realización de actividades previstas y emergentes, y su correspondiente evaluación), y al final.
3. El informe de aprendizaje. Cada informe se contrastaba con un perfil general de aprendizajes, instrumento institucional donde se colocaba un conjunto de áreas de conocimiento (tales como: planificación del aprendizaje, comunicación y educación, recursos de aprendizaje, etc.).

37 Segovia, L. (1995). El Método de Proyectos como estrategia de aprendizaje y de promoción de cambios a nivel de microespacios sociales: aspectos histórico-pedagógicos. Aquí, el autor señala: "En Venezuela es la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) la institución que, desde sus inicios, a principios de la década de los setenta (UNESR, 1973), asume el liderazgo en la aplicación de dicho método. Su utilización se ha dado tanto en el marco del pre-grado (UNESR, 1977 y Díaz, 1984) como en el post-grado (Herrera G. et al., 1980). Su uso más intensivo y sistemático se ha dado en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), dependencia de la UNESR dirigida a atender la demanda de apoyo metodológico y las necesidades de reconocimiento académico que planteaban organizaciones y grupos dedicados a la educación popular de adultos (Segovia, 1979 y 1986; Marrero y Valdez, 1987). CEPAP da continuidad al uso de esa práctica metodológica (Herrera M., 1982; CEPAP-UNESR, 1977 y 1992). Su utilización se ha difundido de una manera notoria. Ha sido adoptado como estrategia de aprendizaje en distintos escenarios (Dennis, 1986; Corrales y Márquez, 1983 y CISOR, 1984) del país que buscan, a través de su uso, una optimización del proceso del aprendizaje de sus miembros o usuarios".

38 38 Segovia, L. Ib. Cit. Señala: "Conviene recordar que los efectos del proyecto de aprendizaje no son exclusivamente educativos (Segovia, 1986). Posee una dimensión social. Produce cambios a nivel de micro-espacios sociales. Se entiende por esto último el proceso de transformación operado en el seno de comunidades específicas, especialmente de carácter popular, y el cual se expresa en "una distribución más equitativa del poder individual y colectivo a través del ingreso y la toma de decisiones" (La Belle, 1976:38). Sin llegar a ser un cambio de carácter marginal, en el sentido utilizado por Fals Borda, es un tipo de cambio que cuestiona aquellas formas imperfectas y autoritarias que prevalecen en la sociedad actual latinoamericana (Tapia, 1989:22) y busca la prefiguración de modos más democráticos de convivencia social".

Cada equipo con su correspondiente facilitador (incluido el o la participante) le asignaba su correspondiente porcentaje según el contenido de cada informe presentado (la suma total, al final de la carrera, debía ser 100%). Este perfil era la herramienta que habrían de orientar al participante en su camino por obtener la licenciatura en educación.

En efecto, era la propia institución universitaria la que nos retaba y nos instaba a metodizar, bajo ciertas condiciones generales (ensayos). Yo, como autor de mis propios procesos de aprendizaje, debía desarrollar acciones con un propósito definido, que impactara un espacio social y a la vez generara aprendizajes relevantes para mí, y luego debía yo elaborar un informe donde no sólo narrara lo acontecido, sino que desarrollara una reflexión crítica sobre el proceso, y evidenciara los aprendizajes derivados.

Lo anterior puede ejemplificarse en el desarrollo de uno de mis proyectos, en torno al aprendizaje de la literatura con un grupo de adolescentes en el liceo adscrito al CEPAP. Su metodización es más o menos como sigue:

1. El o la protagonista del proyecto (un servidor de Uds.) asume el reto de hacer algo, ante una situación, un interés en un contexto social dado (En mi caso, se trataba de involucrar a un grupo de adolescentes de educación secundaria en la apreciación y la creación literaria, desde la asignatura Castellano y Literatura de 1er año del Ciclo Diversificado, mención Formación Docente).
2. El autor o autora del proyecto se traza un horizonte, propósito, y unos objetivos a lograr en un plazo prudente (Por ejemplo, ante el reto de vincular con la literatura escrita a un grupo de adolescentes habitantes de sectores populares de Caricuao y Antímano, muchos de ellos aún poco familiarizados con el tema, nos planteamos ampliar el repertorio de producción literaria, incluyendo su “mundo de vida”, es decir, canciones de su gusto, especialmente “salsa” y merengue, al lado de textos de poetas populares (vgr. Aquiles Nazoa), y otras obras menos conocidas para

ellas y ellos). En ese sentido, uno de los objetivos giraba en torno a la promoción de actividades de audio (canciones) y lectura (poemas o relatos cortos o producciones llamadas bestseller), intentando facilitar (por mi parte) sentimientos estéticos y reflexiones de vida desde los productos literarios. El otro objetivo era más atrevido, pues se orientaba a invitar y apoyar a los estudiantes a crear sus propias obras, de factura breve por razones de tiempo académico).

3. Quien protagoniza el proyecto se traza una estrategia, organizando en diversos momentos un conjunto de acciones en un tiempo estipulado. En el desarrollo, conviene plantearse que el objetivo es lo importante (puede ser modificado, según el caso, pero siempre debe estar ahí), por lo que las acciones planificadas pueden dar paso a acciones emergentes. Estas acciones han de incluir los modos de evaluar tanto el proceso como los resultados (En nuestro caso, las acciones se relacionaban con sesiones de trabajo de escuchar música y comentarla, o leer textos y hablar sobre ellos, así como de hacer ejercicios en clase sobre elaboración de un poema o de un relato corto). La estrategia incluye la evaluación constante (formativa) y una evaluación final (sumativa).
4. Finalmente, adviene la elaboración del informe de aprendizaje, que implica la narración-reflexión sobre el proceso total. Conviene que en el informe se hagan explícitos los aprendizajes teóricos y prácticos desarrollados, así como los temas o contenidos presentes, y su apreciación ética, en términos de valores y actitudes.

Método de proyectos y metódica vital

Visto con los ojos de hoy, apreciamos gran similitud con la metódica natural surgida en la primaria, que referimos antes. Veamos:

<p>Metódica surgida durante los años de la primaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Surgió de un requerimiento vital, de una situación que demandaba acciones nuestras, de un desafío. 2. La respuesta implicaba estudiar (conocer) bien el problema y sus condicionantes y anticipar las posibles soluciones, es decir, saber cuál es la naturaleza de lo que nos reta u obliga. 3. Considerar y analizar las acciones a tomar, y nuestras posibilidades (físicas, cognitivas, psicológicas) para desarrollarlas. 4. Intentar responder y evaluar si podemos lograrlo, o si hay que replantearse los caminos. Buscar la ayuda necesaria. 5. Actuar. 6. Evaluar al final, si logramos lo pretendido, en qué grado, o si no lo logramos y reenfocar el proceso total. 	<p>Método de proyectos del CEPAP</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El o la protagonista del proyecto asume el reto de hacer algo, ante una situación, un interés en un contexto social dado. 2. El autor o autora del proyecto se traza un horizonte, propósito, y unos objetivos a lograr en un plazo prudente. 3. Quien protagoniza el proyecto se traza una estrategia, organizando en diversos momentos un conjunto de acciones e un tiempo estipulado, que se realizan y son evaluados. 4. Finalmente, adviene la elaboración del informe de aprendizaje, que implica la narración-reflexión sobre el proceso total.
---	--

Gráfico N° 1. Comparación entre metódica surgida en la primaria con el método de proyecto del CEPAP. Elaborado por Julio Valdez. 2022.

Sin duda, existen similitudes entre ambas, en tanto una persona reta o se siente retada por cosas que ocurren en un ambiente social dado, decide actuar construyendo propósitos y objetivos de acción, desarrolla un conjunto de acciones, evalúa si hay cambios en el camino. No obstante, la propuesta del CEPAP incluye una reflexión crítica sobre el proceso, y una manifestación escrita del mismo, lo que constituye una base para que la institución reconozca los aprendizajes y saberes del o de la protagonista del proyecto.

Es conveniente recordar que la caracterización de la metódica surgida en la primaria se está haciendo en el momento presente, y es muy, pero muy factible que se construya desde este aprendizaje surgido durante mis estudios y mi labor educativa en el CEPAP, y en aprendizajes posteriores. Es decir, lo más probable es que estemos proyectando un saber actual sobre una situación precedente. Pero lo importante ahora –pensamos- es valorar un patrón en (mis) modos de proceder durante momentos distantes de mi vida, que puede apuntar a una integración de saberes-haceres personales (tal vez no conscientes cuando ingresé al CEPAP) con los requerimientos institucionales de aprendizaje del Centro. Y es probable también que por esas semejanzas me haya identificado yo tanto con el método de proyecto, que lo asumí, recreé e incorporé a mis repertorios de acción y resolución de problemas en mi vida personal y laboral.

Llegado este momento, vamos a atrevernos a intentar una confluencia de ambos caminos, en la siguiente descripción:

1. Partimos de una vivencia georreferenciada, de personas que conviven en tejidos sociales específicos, en situaciones particulares, habitando estructuras sociales definibles, padeciendo y actuando entre tensiones y contradicciones sociales.
2. La o el protagonista del proyecto siente y piensa que es necesario transformar una situación, una coyuntura, una estructura social y decide asumirla (opción ética), en confluencia con otras personas.

3. Es necesario entonces estudiar, interpretar a fondo la realidad de partida (opción cognoscitiva), mediante la observación, el diálogo constante, y la necesaria teorización, definiendo posibilidades de cambio (escenarios posibles, microutopías, al decir de Anders Hallstrom).
4. Seguidamente, hay que trazar un horizonte de acción (opción de actuar para transformar), definiendo propósitos y objetivos de la forma más clara y precisa posible, dejando la puerta abierta por si en el camino es necesario cambiarlos. En el caso de tributar a un proceso académico (escolar), conviene incluir los posibles conocimientos-saberes-aprendizajes a desarrollar en el camino (opción cognoscitiva). Es también un buen momento para evaluar las posibilidades y limitaciones (físicas, cognitivas, psicológicas, contextuales) para emprender la travesía.
5. Lo anterior incluye una planificación (proposición de proyecto), una estrategia que organice acciones, recursos, herramientas, dinámicas, que hagan factible alcanzar lo que se pretende (opción metódica-organizacional). Igualmente, conviene tener la apertura y flexibilidad necesarias para hacer en el camino los cambios necesarios, si es decisión y voluntad de las personas que participan en el proyecto (opción ética-cognoscitiva).
6. Avanzar en el proceso, desplegando las acciones transformadoras (opción de actuar para transformar), al tiempo que se van evaluando los rumbos y los efectos (opción ética-cognoscitiva). Aquí también cabe observar y estudiar los conocimientos-saberes-aprendizajes que se van generando, y los que aún requieren generarse (opción cognoscitiva), para lo que seguramente se requiere un registro sistemático, multimodal (cuadernos, teléfono, tabletas, etc.) de lo que va aconteciendo.
7. Elaboración del informe del proyecto, con la descripción sistemática, con mirada crítica, del proceso desarrollado, incluyendo los conocimientos-saberes-aprendizajes

desplegados. Es conveniente comprometerse y plantear procesos de socialización (presentación y discusión) del informe con diversos colectivos, iniciando con quienes participaron directa o indirectamente en el proyecto como tal.

Capítulo IV

Metodizando en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Segundo momento

“No hay ningún lugar privilegiado desde donde se pueda prejuizar a priori la exactitud de un pensamiento. No hay ningún tribunal supremo para juzgar la clarividencia o la inteligencia.”

Edgar Morin. Ciencia con consciencia

El trabajo de investigación

Los proyectos que desarrollé durante mis estudios de licenciatura en educación en el CEPAP fueron de carácter más bien práctico. Por ejemplo, en la experiencia antes citada, referida a estrategias para promover la lectura en adolescentes habitantes de una zona popular de Caracas; otro, en torno a vías de mediar el aprendizaje de jóvenes de la historia de Venezuela; otro, sobre sistematización de experiencias en la creación y sostenimiento de un periódico comunitario (La Voz de Caricuao) dirigido a promover la reflexión y la organización en la susodicha parroquia. Y no es que las disquisiciones teóricas hayan estado ausentes de estas producciones textuales, pero entonces yo consideraba que era necesario profundizar más estas dimensiones para luego ir hacia categorías de mayor nivel de abstracción. Entonces consideraba (aún lo hago) que el método de proyectos requería fortalecerse desde la reflexión teórica... Por ello, decidí darle más peso a lo teórico en mi trabajo de investigación final (la llamada tesis de grado).

Así, asumí el trabajo de investigación concluyente, centrado en el tema de la educación permanente³⁹. Lo hice desde un formato que ya había empleado en un escrito de años atrás, denominado Grupos de participación en la escuela venezolana, con el cual me

39 Valdez, Julio. (1982). Propositiones para una conceptualización de educación permanente. Trabajo especial de grado. CEPAP-UNESR.

hice presente en el I Concurso Literario Nacional para Habitantes de Barrio, organizado por FUNDACOMÚN, en el cual no me fue tan mal. Aquí, relataba una experiencia real, y a partir de esta, elaboraba una reflexión y culminaba en una propuesta... Es decir, en el caso del citado trabajo de investigación en el CEPAP, partí de dos experiencias vividas (en este caso, me refiero a la promoción de lectura en adolescentes y a la vivencia en el periódico La Voz de Caricuao), y a partir de una reflexión sobre ellas formulaba interrogantes; estos interrogantes –recordemos que tiendo a pasearme simultáneamente por diversos campos de la acción y el saber humanos- se abrieron luego a diversas corrientes teóricas (física, sociología, psicología, comunicación), y los resultados de esas reflexiones fueron convertidos en formulaciones (ideas), que luego sirvieron de insumos para construir propuestas en y para la educación permanente... Tuve la inesperada complacencia de que, habiendo presentado el primer borrador al investigador del CEPAP, de origen sueco Ander Hallstrom –facilitador del CEPAP, lector y escritor de grandes méritos-, éste elogiara mis capacidades para la investigación y la reflexión teórica. Este suceso me animó a tomar más en serio los estudios vinculados con desarrollos de teorías, en aras de enriquecer los procesos de metodización.

Algunos referentes del método de proyectos

Buena parte de la literatura sobre metodología de la investigación señala la necesidad de que cada método se inserte en una teoría o, para usar una palabra de vieja moda, en un paradigma. Ya es trillado señalar las tesis de Kuhn⁴⁰, donde entre otras cosas, desmonta la universalidad de los paradigmas, mostrando que surgen y se sustentan en comunidades científicas particulares, según convenciones y preferencias de las personas que las constituyen. Es decir que, según Kuhn, tanto los paradigmas como los métodos de investigación vinculados con ellos son principalmente un asunto de convenciones y acuerdos, más que otro de búsqueda de la verdad o algo parecido.

40 Thomas Kuhn (2004). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.

Por otra parte, también hay resistencia a la determinación de que el conocimiento socialmente válido ha de surgir en el marco de algún paradigma. Rigoberto Lanz⁴¹ expone enfáticamente que, ante la crisis de la razón científica moderna y el fin de los metarrelatos, la racionalidad blanda de la postmodernidad plantea la generación de nuevos saberes, más cotidianos, más contextualizados.

En aquel momento (entre los años 1977-82), en el CEPAP-UNESR, se asumía que si bien el método de proyectos bebía de fuentes teóricas (educación permanente, Andragogía, el pragmatismo de John Dewey y William Kilpatrick, el existencialismo), no se circunscribía exclusivamente a ninguna de ellas. Partía de una acción inscrita tanto en las necesidades de innovación de la educación venezolana como de crecimiento integral de seres humanos concretos, y colocaba el momento de teorizar en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje⁴².

No obstante, cualquier persona que intente desarrollar el método de proyectos tiene necesariamente que asumir una interpretación de la realidad presente e incluso futura. Al adjudicarse el reto de hacer algo para cambiar una situación, tiene que arrojar su mirada hacia personas, acciones, estructuras, mientras lucha contra las concepciones que preexisten en su mente e intenta reestructurar sus procesos intelectuales para alcanzar una comprensión más amplia y más completa de lo que allí viene ocurriendo. Y el asunto se complica más, puesto que no se trata sólo de comprender lo que sucede, sino de prefigurar lo que podría suceder, intentando también una mirada crítica sobre esa realidad alterna. Ello implica, sin duda, una colisión entre conceptos y formas teóricas, y la pugna de teorías emergentes, que tal vez nunca aparezcan de una forma clara y precisa. De aquí que la praxis del método de proyectos implica una búsqueda y confrontación teórica permanente. Es este planteamiento el que nos compele a ejercer

41 Rigoberto Lanz (2007). El arte de pensar sin paradigmas. Revista Enlace v.4 n° 3. Maracaibo.

42 Andrés Blackwell (1985). Trabajo propio y aprendizaje permanente. Papeles de Trabajo N° 6. CEPAP-UNESR

diálogos sistemáticos entre este método y corrientes teóricas y de pensamiento más generales.

De esta forma, como estamos ya perfilando la metodización desde el método de proyectos (perdón por la redundancia y la cacofonía), intentaremos dialogar con diversos planteamientos teóricos, pensando en el enriquecimiento de los caminos emprendidos. De aquí que asumamos la pretensión de pasearnos brevemente por diversas corrientes teóricas de las ciencias naturales (especialmente la física) y de las ciencias sociales (centrándonos principalmente en las teorías de la acción humana), como visiones y concepciones de la realidad, y tratar de ubicar aportes para la metodización que nos convoca.

El recorrido por estos campos del conocimiento ha sido (para quien esto escribe) una inmersión personal constante en el mundo de la ciencia. Por otra parte, ahora tiene como objeto un recorrido hermenéutico, en el sentido de deslocalizarnos un momento de la revisión de métodos vitales, y sumergirnos en modos tan diferentes de generar el conocimiento ante realidades otras, y luego intentar una especie de “traducción”⁴³ (ir más al sentido, rebasando la literalidad) de estos lenguajes a la acción de metodizar, que es el centro de este trabajo. Así, nos empeñamos en el intento de romper un momento la autorreferencialidad de la metodización (y de mis aportes biográficos), para buscar tesoros en otras tierras y luego traer esas riquezas en forma de reflexiones y pautas metodológicas para apuntalar nuestras miradas a los procesos de metodización.

Explorando las ciencias físicas

Así, ya como licenciado en educación, y de la mano con la búsqueda de modos de metodización, me aventuré en la exploración de aspectos más teóricos. Múltiples lecturas, participación en foros y conferencias, discusiones entre compañeros y compañeras de trabajo, reflexiones y más lecturas, escritura, fueron actividades acompañantes en este camino...

Ya en páginas anteriores, señalamos el empeño de los

43 Humberto Eco (2008). Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia. Barcelona. Editorial Lumen.

cultivadores del positivismo de proclamarla como el único sendero científicamente válido. El positivismo suponía que el universo era como una máquina (un gran reloj, por ejemplo), que accionaba por la suma total de funcionamiento de todos y cada uno de sus componentes básicos. Así, cada especialidad científica (Física, Química, Cosmología, Biología, etc.), debía hacer su trabajo, estudiando su ámbito específico y dando cuenta de él. Así, el conocimiento científico habría de constituirse por la sumatoria progresiva de los resultados de cada esfera particular. Como el universo era siempre igual a sí mismo, la progresividad de ese conocimiento parecía garantizada. Las leyes descubiertas a partir de los resultados científicos particulares, secretos arrancados a la naturaleza, supuestamente (nos) permitirían explotar con seguridad la Tierra y controlar las conductas humanas para que predominara el orden y el progreso, tal como lo preconizaba Augusto Comte (ob. Cit.).

Este enfoque positivista nos parecía inadecuado para buscar aportes que enriquecieran el método de proyectos. A pesar de que ambos hablaban de experiencias, el positivismo lo hacía desde una mirada que enfatizaba lo visible, lo cuantificable, lo que pudiera ubicarse de una vez en algún sistema referencial asumido como científico; era una mirada “desde afuera”. Mientras, el método de proyectos se refería a una experiencia personal, única, contingente (“desde adentro”), más bien difusa aunque interpretable, escribible, y definitivamente transformable, que hallaría sus espacios teóricos en el camino, no para insertarse en ellos, sino para interpelarlos, en aras de una comprensión cada vez mayor de la realidad procesual.

No obstante el optimismo del enfoque positivista, ya desde la segunda década del siglo XX, en el corazón de la misma ciencia, múltiples enfoques, descubrimientos y hallazgos vinieron a arruinarle la fiesta. La Física de la Relatividad (propuesta por el archiconocido Albert Einstein⁴⁴), daba un giro en nuestra visión del universo, al presentar la realidad como un entramado espacio-tiempo, que varía para cada observador según el estado de

44 Albert Einstein (). Mis ideas y opiniones. Anthoni Bosch Editor.

movimiento en que se encuentre; ello venía a derribar los sistemas referenciales absolutos que tanto proclamaba el positivismo. Por otro lado, la Física Cuántica⁴⁵ nos mostraba un universo pleno de incertidumbre, indeterminación, donde la misma materia se hacía fantasmagórica, era alterada por la misma observación, donde la luz era a un tiempo onda y partícula, y la realidad estaba determinada por patrones de relación, que en el fondo eran posibilidades, probabilidades de algo. No podemos evitar recordar la imaginaria entrevista del personaje Gog, del escritor italiano Giovanni Papini⁴⁶, a Albert Einstein, donde resume el saber humano en la frase: “Algo se mueve”.

La Cibernética (Norberto Wiener⁴⁷) también contribuyó a diluir los sistemas referenciales absolutos, externos a los eventos, al introducir la noción de equilibrio (homeostasis) como tendencia óptica en máquinas y organismos, lo que implicaba un principio de automovimiento, autorregulación, incluso autotransformación. Y si esto no fuese poco, luego aparecieron estudios transdisciplinarios, como los del científico ruso Ilya Prigogine⁴⁸, anunciando que los seres vivos no tendíamos a alcanzar el tan aclamado equilibrio, sino que constituíamos sistemas dinámicos no lineales, es decir que éramos estructuras disipativas avanzando hacia la autoorganización, la generación de nuevos órdenes.

También la Cosmología cuestionó la visión de un universo estático, siempre igual a sí mismo, y planteó la teoría de un núcleo primario de alta concentración de todo, que al explotar formó los mundos tal como los conocemos hoy día⁴⁹. O sea, que el universo (con sus leyes) no era igual a sí mismo, sino una totalidad en constante estado de expansión y transformación permanente.

45 Werner Heisenberg (1979). La imagen de la naturaleza en la Física actual. Barcelona, Edit, Ariel.

46 Giovanni Papini (2010) Gog. Madrid. Editorial Rey Lear.

47 Norberto Wiener (1958). Cibernética y sociedad. Buenos Aires. Edit. Sudamericana.

48 Ilya Prigogine(1988). El Nacimiento del Tiempo. Tusquets Editores.

49 George Gamow (1980) Biografía de la física. Madrid. Alianza Editorial.

A partir de los años 50, la Teoría de Sistemas⁵⁰, proveniente de la Biología, expresó abiertamente que no hay seres ni fenómenos aislados, sino que todo y todos son parte de entramados sistémicos, desde los cuales las formas y los patrones de relación son fundamentales. Cada movimiento parcial incide en la totalidad y viceversa. Ello dio pie al surgimiento posterior del pensamiento ecológico, la mirada a la Tierra como una especie de ser vivo, donde todo lo que ocurre en ella está inexorablemente entrelazado, en interdependencia.

En esta línea, el físico Fritjof Capra⁵¹ señala enfáticamente que el universo, a través de la ciencia, se experimenta como un conjunto dinámico, inseparable, que siempre incluye de manera esencial al observador, diluyendo de esa forma los conceptos tradicionales de espacio-tiempo, causa-efecto. Y el también físico David Bohm⁵² (junto con el neuropsicólogo Karl Pribram) remacha mostrando cómo el cerebro humano funciona holográficamente, en correspondencia con ese universo que en sí mismo constituye una totalidad en movimiento constante (orden implicado). A esta altura, parece inevitable algo de estupor y de vértigo. Es como si cobrara vida el Aleph⁵³ de Jorge Luis Borges, el punto desde donde se miran simultáneamente todos los puntos del universo.

Y, aunque podemos continuar un buen rato con los hallazgos del conocimiento contemporáneo, mejor intentaremos vincular estos aportes de las ciencias físicas con los procesos de metodización. A sabiendas de que transitamos nuevas y complejas miradas a la naturaleza del universo, y de la realidad en general, que no podemos aún comprender en toda su magnitud y extensión, podemos formular cuatro pautas referenciales para la construcción de métodos-metódicas, reconociendo de plano que siempre vamos a quedarnos cortos:

50 Ludwig Bertalanffy (1986). Teoría general de los sistemas. México. Fondo de Cultura Económica.

51 Fritjof Capra (1987). El Tao de la Física. Edic. Luis Cárcamo. Madrid.

52 David Bohm (1991). El universo plegado desplegado. En Ken Wilber (editor). El Paradigma Holográfico. Barcelona. Edit. Kairós.

53 Jorge Luis Borges (2011). El Aleph. Buenos Aires. Editorial Debolsillo.

1. La realidad se compone de procesos complejos, inmersos en una totalidad prácticamente inalcanzable, infinita, en transformación constante, que nunca puede conocerse completamente de una sola vez, sino por aproximaciones sucesivas, limitadas, contextualizadas, sin pretensiones de universalización. Pero, esas aproximaciones sucesivas, aunque dan resultados parciales, relativos, sólo son aspectos particulares de esa totalidad unitaria, absoluta, por lo cual podemos decir que esas realidades investigadas son sólo respuestas a las cosas específicas que nos es dado interrogar. Al intentar retener en nuestras manos unas gotas de agua del océano, la inmensidad restante se (nos) pierde de vista, e incluso lo que hemos retenido tiende también a escaparse. Al parecer, el mundo de la ciencia es una gigantesca paradoja.
2. Lo anterior nos pone en situación obligante de asumir la construcción de métodos, metodologías y metódicas (metodización) para intentar explicar y comprender porciones de realidad (ligadas a una totalidad en permanente transformación, a la que no tenemos acceso directo). Aquí adviene la contradicción de que, sabiendo que se trata de un conocer relativo, tentativo, aproximativo, hay que asumirlo de la manera más honesta, eficiente y exhaustiva posible. Por otra parte, al observar una realidad específica, la estamos alterando sólo por el hecho de observarla... Ello nos obliga a avanzar en una dialéctica de crear metódicas que ya en sí son sospechosas, por lo que requieren de una evaluación y revisión constantes, es decir, estarán en estado de creación permanente ante realidades que tienden a esconder aspectos vitales. Ello parece indicarnos que la metodización (en todos los ámbitos de la ciencia) es un requerimiento cotidiano.
3. En consecuencia, la realidad desbordante nos coloca en situación de creación y evaluación permanentes de metódicas, para intentar comprenderla hasta donde nos es posible; pero ello también trae efectos sobre cómo

habíamos organizado el saber hasta ahora. Nos referimos a que, siendo todas las prácticas científicas limitadas, relativas, no existe ya alguna que sea la referencia central (como fue la Física en algún momento). Esto (nos) obliga a trabajar más de manera colaborativa, dialógica, en búsqueda disciplinar, interdisciplinar e incluso transdisciplinar.

4. También las teorías científicas son construcciones humanas, relativas, provisionales, sujetas a modificación y seguramente con fecha de caducidad. Ante la inaprensibilidad de la realidad total y la interdeterminación sistémica del universo total, no es posible algo así como una teoría única que sea espejo de lo real, por lo que estamos en la obligación de generar posibles explicaciones e interpretaciones sobre aspectos específicos, porciones de realidad (si esto fuese posible), que seguramente se circunscriben a los interrogantes que seamos capaces de formular. Así, el avance científico depende de nuestras capacidades de metodizar y también de teorizar.

Explorando las ciencias sociales

Mi acercamiento a las llamadas ciencias sociales fue lento y progresivo. En el liceo, sólo encontramos la psicología, asignatura presentada de una forma útil y agradable por la profesora Alida de Rodríguez. Me gustó tanto que decidí estudiarla como carrera en la universidad, con los resultados que ya conocemos... En su trabajo como promotor comunal, mi papá, Juan Valdez, se hizo de una particular biblioteca, donde había libros de dinámica de grupos e intervención social; recuerdo especialmente uno de sociología de las profesiones (no recuerdo exactamente el nombre del libro ni del autor). Recuerdo que una de esas profesiones era la de escritor, que me interesaba particularmente; señalaba que los escritores requerían de una (otra) profesión para sustentarse, y que su producción intelectual estaba asociada con horas de insomnio y café, asunto que más tarde comprobé vitalmente hablando. Luego, tuve amistades egresadas de sociología, y viví

de cerca sus conversaciones y aprendizajes... La antropología fue más distante, y me llevaba a lugares remotos, especialmente islas, con grupos humanos tan diferentes y a la vez tan semejantes a nosotros y nosotras. La asociaba entonces (mirada que después cambió) con libros y museos.

Pero volvamos a nuestro trabajo... Es claro que no es nuestra intención explorar el entramado de historias que emergen desde la construcción de las ciencias sociales de hoy. Es inmensamente diversa y compleja, desde la conformación de Escuelas (de Chicago, de Frankfurt, de los Annales); de movimientos (Estructuralista, Funcionalista, Marxista), pasando por investigadores particulares que han creado referencias en cuanto a objetos de estudios y métodos específicos (Bronislaw Malinowski, Lewis Morgan, James George Frazer, Margareth Mead, Claude Levi Strauss, Charles Wright Mills, Georg Simmel, entre otros tantos).

Así como las ciencias físicas enfrentan nuevas visiones del universo y de la naturaleza, las llamadas ciencias sociales se plantan ante una diversidad inconmensurable de posibles objetos de estudio, y de infinitas maneras de metodizar sus búsquedas. Algunos señalan (y estamos de acuerdo) que más que una guerra de paradigmas, lo que nos urge es la búsqueda de diálogo entre ellos⁵⁴. Los científicos sociales también asumen esta complejidad de lo real y la diversificación de posibilidades teóricas, epistemológicas y metodológicas. En las ciencias humanas pueden coexistir diversos enfoques, condicionados por las ideologías y los supuestos básicos de las comunidades científicas que los desarrollan⁵⁵. Una breve muestra de esta diversidad de enfoques aparece en las siguientes clasificaciones de las ciencias sociales: Myers⁵⁶: positivista, interpretativa y crítica; Valles⁵⁷: positivista, postpositivista, teoría crítica y constructivismo; Rodríguez, Flores

54 S. Sánchez Gamboa (1955). Quantidade-qualidade para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. En J. C. Dos Santos Filho y S. Sánchez Gamboa, Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. Sao Paulo. quantidade-qualidade. Sao Paulo.

55 M. Trevijano Etcheverría (1994). En Torno a la Ciencia. Madrid: Tecnos.

56 M. Myers (1997). Qualitative Research in informations systems. MISQ. Discovery Archive.

57 M. Valles ((1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis

Jiménez⁵⁸ positivista, interpretativa, crítica y deconstruccionista. Y aún estamos lejos de agotar las posibles clasificaciones.

Mas, esto no es tarea sencilla. Diversos y difíciles problemas han surgido en el desarrollo de las ciencias sociales: la falta de integración teoría-práctica⁵⁹, dificultad de generalización y del poder de predicción y la complejidad de los factores en estudio y la dificultad de comprender lo cotidiano, cuando la reflexividad de los actores sobre su acción será siempre incompleta⁶⁰, la carencia de leyes universales⁶¹, las fisuras entre la observación y teoría⁶², la relación entre la evaluación epistemológica y la transformación de los discursos teóricos⁶³, la dificultad para reconstruir la realidad desde el punto de vista del actor⁶⁴ (Schwartz y Jacobs, 1984).

No obstante la complejidad y diversidad de las ciencias sociales, nos interesa aproximarla a la metódica que intentamos generar. Por ejemplo, volviendo al método de proyectos del CEPAP, recordamos que se trata de un conjunto de actividades o acciones que, siendo conducidas sistemáticamente por un sujeto (o un colectivo), integra elementos teóricos y prácticos⁶⁵. Se trata de acciones que responden a intereses personales y simultáneamente a requerimientos comunitarios. Así, la palabra “acción” es un aspecto vital en esta propuesta metodológica...

58 G. Rodríguez Gómez, J. Gil Flores y E. García Jiménez (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Editorial Aljibe.

59 J Vergara y E Gomáriz ((1993). Teoría, Epistemología y Poder en la Sociología latinoamericana de los noventa. En Fermentum. Año 3, No Especial 6 y 7. Mérida, Ediciones Universidad de los Andes.

60 Leonidas Hegenberg (1979). Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Barcelona: Herder

61 F. J. Noya Miranda (1995). “Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, pp. 121-140.

62 Alan Francis Chalmers (1976). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

63 C. Mallorquin (1999). ¿Metodología o Ciencia Social? Cinta de Moebio No. 6. Septiembre de 1999. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. [http://rehue.csociales.uchile. cl/publicaciones/moebio/06/frames12.htm](http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/06/frames12.htm)

64 H. I. Jacobs y J. Jacobs (1984). Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas.

65 CEPAP (1992). Lineamientos curriculares e investigativos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Caracas. Unidoc-CEPAP.

En síntesis, aludiendo a un texto que elaboramos hace tiempo⁶⁶, podemos referir las acciones en el método de proyectos de la siguiente manera: 1) Las acciones están vinculadas con una estrategia de investigación, aprendizaje y promoción social; 2) las acciones se desarrollan siguiendo una sistematicidad que incluye planificación, desarrollo y evaluación; 3) las acciones tienden a comprender la realidad y a transformarla, es decir, mantienen la unidad teoría-práctica; 4) las acciones tienen una direccionalidad derivada de la conjunción de necesidades e intereses de diversos actores sociales; 5) las acciones tienen implicaciones formativas conscientes.

La acción ha sido ampliamente estudiada en las ciencias sociales, desde distintos ángulos y diversos enfoques. Sin pretender abarcar siquiera una buena parte de estas definiciones y conceptualizaciones, vamos a explorar algunas que consideramos importantes para la búsqueda planteada en este texto. Por ejemplo, Jesús Mosterín⁶⁷ señala que cada acción es necesariamente una interacción social, inmersa en relaciones de sentido, en aspectos informacionales y energéticos del habla y su carácter histórico-cultural. Por su parte, Rigoberto Lanz⁶⁸ sostiene que la praxis es una acción reflexiva, una cooperación que supone la existencia de otros seres humanos.

Mientras tanto, Elliott⁶⁹ une también la acción con la reflexión, ante una situación que requiere de abordajes inéditos, superando las categorías hasta ahora habituales del pensamiento práctico. La investigación acción supone procesos que intentan cambios conscientes, intencionales, en contextos sociales dados... Hay quienes manifiestan haber llevado la acción hasta un nivel de carácter científico⁷⁰, enfatizando el estudio de las llamadas teorías

66 Julio Valdez (1994). Nuevos caminos para la metodología de proyectos de aprendizaje. Aportes para un estudio prospectivo. Caracas. UNIDOC-CEPAP.

67 Jesús Mosterín (1978). Racionalidad y acción humana. Madrid. Alianza Universidad

68 Rigoberto Lanz (1977). Dialéctica del conocimiento. Caracas. Edit. Faces, Universidad Central de Venezuela.

69 John Elliott (1989). La investigación acción en educación. Madrid. Edit. Morata.

70 Chris Argyris y Donald Schön (1989). Participatory Action research and action science compared. American Behavioral Scientist. (32), 612-623.

en uso de carácter tácito (los supuestos -conscientes o no- que sustentan las acciones humanas), asunto vital para propiciar procesos efectivos de aprendizaje organizacional.

De los estudios de las ciencias sociales, podía derivar una gama amplia de posibilidades tanto de observar las realidades, como de recabar y procesar información e intentar teorizaciones pertinentes (llamadas teorías de alcance medio⁷¹), e incluso intervenir esa realidad. Así, las realidades podrían estar condicionadas por la organización económica de la sociedad⁷², atendiendo a la acumulación primaria del capital y la detentación de los medios de producción. O podían surgir del mundo de vida de actores sociales, según la interacción simbólica⁷³, es decir, actuar a partir de lo que las cosas significan para cada actor, o de cómo buscar de modo permanente acuerdos y alianzas para mejorar la vida. O las acciones humanas podían comprenderse por su función en la totalidad social⁷⁴, desde el esfuerzo para lograr la interacción entre el proyecto, las realidades situacionales y la lógica objetiva de la acción. O la apertura al diálogo entre el campo de las ciencias y el de los estudios culturales (humanidades)⁷⁵. Por ejemplo, esto podía ayudar, de cara al método de proyecto, a explicitar estas visiones de lo que ocurre en la sociedad, sabiendo que hay teorías que nos condicionan al respecto. También, pueden respaldar la necesidad de diversificar las miradas al acontecer social (y no centrarnos sólo en nuestra versión de las cosas), y en incluir múltiples posibilidades de recoger información (observaciones, entrevistas, dinámicas grupales) y de procesarla (redes semánticas, tablas comparativas, mapa de conceptos).

71 Robert Merton (1980). *Teoría y estructura sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.

72 Karl Marx (1975) *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Siglo XXI Editores.

73 Herbert Blumer (1982). *Interaccionismo simbólico*. Edit Hora Nova, S.A.

74 Z. Strmiska. (1989). *Teorías de la acción y status de los actores*. En Roberto Bri-ceño León (Comp.) *Las Ciencias de lo Humano*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolana.

75 Inmanuel Wallerstein (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona. Editorial Gedisa.

A continuación, desde lo anterior, intentaremos proponer nuevas pautas referenciales para el ejercicio de metodización que estamos construyendo, o al menos eso pretendemos.

1. Lo que estamos llamando proceso de metodización es un sistema de acciones generadas y conducidas de manera libre y consciente por seres humanos concretos, en contextos histórico-sociales específicos, para abordar y resolver asuntos de la vida cotidiana. Ello pasa por la comprensión de la realidad en curso, mediada, entre otras cosas, por la estructura económico-social, por los significados de la realidad para actores sociales, por la lógica de las acciones asumidas, por las relaciones vitales y de sentido entre personas de carne, hueso y vida. Asumimos la necesidad impostergable de sostener siempre diálogos interpersonales, intergrupales (diálogos con otros diversos grupos humanos) e intertextuales (confrontaciones saludables entre métodos-metódicas-teorías).
2. Siguiendo lo anterior, suponemos la necesidad de una dialéctica permanente entre nuestra interpretación de la realidad (vale la pena ensayar ejercicios teóricos para profundizar en esto, no quedarnos con las meras creencias), y el alcance, el sentido, la lógica y la organización de las acciones, desde una revisión y crítica permanentes, para que los logros buscados no sólo sean eficientes y eficaces (cumplir con los objetivos previstos), sino que favorezcan la cohesión e identidad del grupo humano, e incluso generen aprendizajes y saberes más permanentes para asumir nuevos retos.
3. Sólo puede funcionar bien un proceso de metodización entre seres humanos, favoreciendo al máximo las posibilidades de diálogo y negociación, es decir, reconociendo diferencias entre intereses, puntos de vista, caracteres, así como la voluntad de generar ideas, pautas, ópticas comunes, es decir, marcos integrados e integradores, desde donde

sea factible la convergencia de acciones, de sentidos, de búsquedas, de satisfacciones colectivas y personales.

4. Las ciencias sociales, en sus despliegues permanentes y diversos, han producido una gran cantidad y calidad de herramientas e instrumentos para la comprensión e interpretación de las realidades situadas. Es posible y seguramente conveniente echar mano de ese arsenal, o crear nuestros propios dispositivos de registro, organización, análisis, categorización, teorización, para lidiar con ese ingente cúmulo de informaciones que surgen en cada movimiento que hacemos. Esas informaciones, debidamente sistematizadas, pueden constituir un soporte invaluable para la evaluación del proceso, la toma de decisiones correspondientes, es decir, para la comprensión procesual del curso de las acciones personales y colectivas.

Todavía hay positivismo para rato

Durante mi niñez y adolescencia, me topé con la figura de la ciencia que transmitían los medios de difusión de la época (historietas gráficas, tv, cine). Se trataba de una fábrica de mutantes (Hulk, el hombre araña, Godzilla, Frankenstein), o de producción de alta tecnología (la baticueva de Batman, el laboratorio disneyniano de Ciro Peraloca), o un nicho de personas malas (Lex Luthor, archienemigo de Superman). En la televisión, incorporaron algunos hacedores de ciencia que eran personas (médicos) ejemplares (Dr. Kildare, Ben Casey). Entonces, la ciencia era algo ocurría en alguna parte, pero podía afectar (para bien o para mal) a seres humanos concretos.

En el liceo, tuvimos la fortuna de tener laboratorios, de modo que las clases de ciencia eran teóricas con algo de práctica. Pudimos comprobar las reacciones derivadas de la combinación de diversos elementos, u observar animales vivos, o el espantoso “experimento” de arrancar la cabeza unida al estómago de la cucaracha, viva hasta entonces. La ciencia era entonces un lugar accesible, al punto de que algunos compañeritos y compañeritas decidieron asumir sus estudios universitarios en esa dirección;

también yo, ya lo hemos relatado. Por otra parte, mis lecturas sobre biografías de científicos (especialmente Albert Einstein y Marie Curie), me transmitían la idea de que el trabajo científico podía ser una vocación de vida.

Ya en mis estudios universitarios, surgió la cuestión de la responsabilidad social de la ciencia. La ciencia podía ser fuente de resultados favorecedores de la vida (avances médicos, por ejemplo), o fuentes de destrucción colectiva (como la bomba atómica). Y, referenciando a Hannah Arendt⁷⁶, que lo dijo en un contexto completamente diferente, podríamos hablar de la banalidad del quehacer científico; es posible que muchos científicos sólo se dediquen a hacer su trabajo, es decir, lo que su método (o su comunidad científica, o los financistas de la investigación) les permitan, sin tener noción de las implicaciones de sus descubrimientos para la sociedad, incluso para la vida en el planeta... Estos planteamientos, tal vez no con tal nivel de elaboración, incidieron seguramente en mi decisión de abandonar los estudios de Psicología, orientados a dotar a gobiernos y empresas de una tecnología para la modificación de conductas.

Y esto viene al caso, puesto que nuestras críticas al llamado positivismo no tienen que ver con la producción científica ni con sus derivaciones tecnológicas. Un amigo bromea, señalando que hasta los mayores críticos del positivismo, al subir a un avión, rezan para que los pilotos sean muy, pero muy positivistas, pues de esa forma habrá mayor seguridad en el vuelo. Y no es que ignoremos que gran parte de la producción científica de nuestro tiempo tiene que ver con los intereses del llamado complejo industrial militar, es decir, directa o indirectamente se asocia con armas, acosos estratégicos, sometimiento de poblaciones... Pero la ciencia en general moldea constantemente nuestra vida cotidiana, y hemos de vivir con eso.

Nuestra crítica, decíamos, no es a la investigación experimental como tal, sino al hecho de pretender colocar un camino único (el llamado método científico experimental, derivado de la

76 Hannah Arendt (2003). Eichmann en Jerusalem. Un estudio acerca de la banalidad del mal. Barcelona. Edit. Lumen.

física clásica) como exclusivo medio de demarcación científica. Esto, además de limitar las posibilidades de conocer diferentes ámbitos por distintos medios, genera privilegios a la hora de valorar (y también financiar) los proyectos de investigación... No obstante, como ya vimos, la misma ciencia y las realidades del mundo abrieron la puerta a la proliferación de posibilidades metodológicas en la ciencia misma y en la vida cotidiana.

Habíamos dicho antes que el positivismo no puede sostener sus pretensiones absolutistas y universalistas de un método único, capaz de explicar la realidad “real” de una vez y para siempre. Sin embargo, el positivismo goza aún de buena salud. Por ejemplo, el Círculo de Viena⁷⁷, nacido en Austria, y extendido durante una parte del siglo XX (1921-36), intentando unificar el empirismo lógico y el racionalismo clásico, en aras de la concepción científica del mundo, y en contra de toda forma de metafísica e incluso de filosofía, se propuso una ciencia unificada con terminología fisicalista. Ello se habría de lograr enfatizando el papel unificador y universalizante del lenguaje y la lógica (crítica lógica del lenguaje), el principio de verificación (que dice que el conocimiento debe circunscribirse a la experiencia sensorial), el inductivismo (sólo desde los hechos se elabora la teoría), la teoría pictórica (el lenguaje se corresponde con la realidad).

Desde América Latina, el positivismo ha tenido múltiples defensores, entre los que se destaca Mario Bunge⁷⁸. Este filósofo dicta una serie de preceptos a la ciencia contemporánea, principalmente a las ciencias sociales, como por ejemplo: reemplazar el individualismo y el holismo por el sistemismo ontológico (incorpora la visión de sistemas proveniente de la Biología); es decir, la ciencia ahora va por los conjuntos, por los tejidos de lo real, en vez de buscar objetos aislados. Bunge también propone asumir el sistemismo metodológico, es decir, la integración de varios caminos metodológicos, y esto tiene sentido, puesto que se trata de desentrañar sistemas ontológicos y no objetos aislados;

77 Friedrich Stadler (2010). El círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política. México. Fondo de Cultura Económica.

78 Mario Bunge (1999).) Las Ciencias Sociales en Discusión. Una perspectiva filosófica. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

adoptar el realismo científico (combatir de raíz el irracionalismo, el apriorismo, el subjetivismo y el pragmatismo); respetar las normas morales de la investigación científica y explorar, analizar, sistematizar y revisar periódicamente los presupuestos filosóficos (poner a tono la filosofía con la investigación científica, es decir, supeditar aquélla a ésta).

Por su parte, Karl Popper⁷⁹ (quien tuvo algunos años de atención y fuerte reconocimiento), se asume como el filósofo que viene a salvar la razón moderna. Rechaza el psicologismo (conocer mediante la experiencia) y el inductivismo (conocer partiendo de los hechos y desde éstos ir hacia la teoría); el psicologismo es sólo convicción, no conocimiento, y el inductivismo es lógicamente imposible (es necesario verificar una cantidad infinita de hechos para validar cualquier teoría, con la probabilidad de que en algún momento algún hecho contradiga la teoría y todo se derrumbe). Ya recordamos el caso de la gallina inductivista, y la suerte que corrió. Tiene relación con la metáfora del cisne negro, que plantea, por ejemplo, que si alguien intenta demostrar que todos los cisnes son blancos, y los va señalando y contando, uno a uno, en una laguna; si yo pretendiera refutarle, no le acompañaría en su recorrido, sino que buscaría un solo cisne negro, se lo plantaría delante, y eso bastaría.

Popper formula en cambio el racionalismo crítico o falsacionismo, en un camino deductivo. Es decir, se parte de la teoría (no importa cómo se genere), y se intenta falsarla (sic), demostrar su inconsistencia, sus grietas, cuestionar su posible poder predictivo... Alguien me recordaba que, hace algunos años, en un conversatorio con investigadores de las llamadas ciencias naturales, yo describía el falsacionismo popperiano con la imagen de un martillo (con el permiso de Nietzsche, quien dice filosofar a martillazos) que golpeaba una piedra; la piedra era la teoría, y el martillo era la herramienta de quien intentara falsarla. Si la piedra (o parte de ella) resistía, significaba que esa parte de la teoría quedaba en pie hasta el próximo intento. Se puede falsar (o falsear) una teoría, mediante una revisión de su

79

Karl Popper (1962). La lógica de la investigación científica. Madrid. Tecnos

consistencia interna, de su confrontación con otras teorías rivales y principalmente de su poder para predecir hechos.

Luego entra en escena Imre Lakatos⁸⁰, criticando la excesiva ingenuidad de Popper en su propuesta falsacionista, preguntándose qué científico que se precie como tal, dedique años a consolidar una teoría y luego, en un arrebato popperiano, realice un esfuerzo similar para desmontarla, y quedar con las manos vacías. Propone, en vez de revisar teoría por teoría, la construcción de programas de investigación, que partiendo de un núcleo teórico inexpugnable (formado por la confluencia de varios campos científicos), oriente y fundamente futuros procesos de investigación. Se trata sin duda de una visión más sistémica del quehacer investigativo.

No obstante, tanto el Círculo de Viena, como Popper, como el mismo Lakatos, suponen una dimensión racional ínsita a todas las realidades, supuesto que ha acompañado desde hace mucho tiempo la producción filosófica en el mundo occidental. Estos autores, cada cual desde su nicho reflexivo, se afanan por evocar y manifestar esa racionalidad para preservar la preeminencia de la ciencia sobre todas las formas y maneras de conocer de los seres humanos... Pero otros filósofos transitan caminos diferentes. Uno de ellos, Max Horkheimer⁸¹, representante estelar de la llamada Escuela de Frankfurt, coloca esa racionalidad como un producto histórico de la lucha de clases, del poder de la burguesía, que es necesario desmontar. En su visión, la ciencia, y el conocimiento en general, tienen que propender a la búsqueda de una sociedad en estado de justicia, comprometiéndose desde ahora a transformar la realidad para crear comunidades de hombres libres, y en ello la teoría crítica ha de jugar un papel primordial, desmontando mediante el análisis histórico las creencias instauradas por las imposiciones de una clase social sobre otras, vinculando (en la reflexión y la acción) la teoría con los hechos de la vida cotidiana.

80 Imre Lakatos (1987). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid. Tecnos.

81 Max Horkheimer (2003) Teoría crítica. Madrid. Amorrortu Editores.

El pensamiento complejo. El paradigma de la complejidad

Y en este escenario, desde los años 50, y con más fuerza en los 60, se destaca el pensador Edgar Morin⁸², que tras el estudio profundo del escenario científico y de los sucesos mundiales en general, presenta el llamado pensamiento complejo. La complejidad como tal une los procesos de simplificación de la ciencia (selección, jerarquización, reducción, separación) con los contraprocesos que implican la comunicación, la articulación de elementos distintos y dispares, y la relación entre la mirada del todo como tal y de las partes.

Este pensamiento señala que a la complejidad, del universo, debe corresponder la complejidad del conocimiento humano. Es decir, ante la vastedad misteriosa, probable, incierta, del universo, debemos generar formas de conocer que lidien con esa realidad caótica, contradictoria, indeterminada. Entonces, propone el llamado (por él mismo) pensamiento complejo (paradigma de la complejidad), es decir, unos tanteos (desafíos) de conocimiento que incluyan aspectos hasta entonces considerados dilemáticos: Orden-Caos, autonomía-dependencia, certidumbre-Incertidumbre, autoorganización-Causalidad⁸³. Es un intento de construir síntesis, las cuales estarán siempre a prueba, confrontadas con nuevos hechos e inéditos hallazgos.

Según Morin, el Paradigma de la Complejidad comprende tres grandes principios:

- **Recursividad:** Para estudiar la realidad, hay que alterarla. Cada acción crea bucles de movimientos que trastornan la realidad de múltiples modos; no hay causas únicas, sino redes causales, con alternancia en la posibilidad de influir unas cosas sobre otras.
- **Hologramática:** Aun cuando el conocimiento es relativo, debemos tender a alcanzar visiones y comprensiones totalizantes, incluyentes, irreductibles a una sola disciplina o

82 Edgar Morin (1983) El Método. Tomo 2. La vida de la vida. Madrid. Cátedra. (1993). Introducción al pensamiento complejo. México. Edit. Gedisa.

83 Edgar Morin (1993). Introducción al pensamiento complejo. México. Edit. Gedisa.

modelo. Pero ese anhelo de totalidad no puede ni debe limitar u oscurecer el estudio de fenómenos y hechos específicos, singulares. De esta forma, nos conviene ver la totalidad en las especificidades, y las especificidades en la totalidad.

- Dialogicidad: La realidad se estudia mediante una dialogicidad y apertura constantes entre sujeto-objeto y sujeto-sujeto.

Morin, en su enfoque, nos trae una visión del ser humano integral, integrada, no reduccionista. Es decir, niega la tendencia de enfoques científicos que intentan reducir al ser humano a alguna disciplina particular (Física, Economía, Psicología, Política), y nos presenta una especie de franja donde simultáneamente nos vemos como materia-energía, organismos biológicos, psicológicos, que participamos en una sociedad (en lo social, cultural, político, económico, etc.), y al tiempo somos parte de un movimiento planetario total.

También nos señala nuevas perspectivas para la ciencia, y para el conocimiento en general. Una especie de meta-ciencia, un punto de vista más rico, más amplio, para considerar científicamente a la propia ciencia. Una meta-ciencia nada definitiva, que abra nuevos horizontes en todos los sentidos, más allá de las verdades adquiridas y la verificación de teorías, que inspire la aventura de poner en cuestionamiento sus propias estructuras de pensamiento y se arriesgue a modificar el propio concepto de ciencia⁸⁴.

Complejidad, política y educación

A partir de las propuestas morinianas, podemos derivar miradas para el mundo de la educación. Por ejemplo, tenemos que nuestra educación actual, en líneas generales, se sustenta en dos modelos concomitantes: uno, la concepción de fábrica que fundamentó la fase de industrialización del capitalismo, que incluye la uniformidad de procesos regidos por horarios, procesos, productos predeterminados; y dos, la visión de la ciencia como cuerpos autónomos, compartimientos estancos, que siguiendo los lineamientos positivistas tienden a encasillar

84 Edgar Morin (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona. Anthropos

los modos de conocer en el llamado “método científico”, universal e inapelable. En este sentido, la propuesta paradigmática de la complejidad de Morin insinúa otros escenarios para la educación y la investigación. Más que docentes dando lineamientos uniformes a colectivos de seres humanos, desde un supuesto método de conocimiento universal con sus pasos preestablecidos, se trata de permitir la agrupación de seres humanos en un permanente dialogo entre iguales (el docente, desde su rol, es un mediador de los procesos de aprendizaje), mirando la realidad en toda su extensión y complejidad pluridisciplinar.

Estos seres humanos, que reflexionan entre si dialogalmente, han de integrar la visión del mundo cotidiano, localizado, con una visión general, planetaria. Se trata de un actuar en lo local, con una perspectiva que mira el planeta entero. Es necesario siempre apreciar lo local en lo global y lo global en lo local. No se trata de arribar a un conocimiento absoluto, cosa cada vez menos factible, sino de ejercer la co-construcción de saberes, integrando en lo posible todas las dimensiones de la realidad, desde océanos de incertidumbres hacia archipiélagos de certezas, y viceversa. Y, más que dar preeminencia un solo tipo de saber (el científico), se requiere un dialogo sincero y honesto entre diversos tipos y modos de saber: ciencia, arte, magia, locura, ubris, dialéctica orden-desorden, en la generación de redes de conocimiento, siempre tentativo y referencial⁸⁵.

Así, conviene mirar y mirarnos como seres humanos en toda nuestra multidimensionalidad, incluyendo lo energético-material-biológico-psíquico-social-cultural-lingüístico, espiritual, sin reducir una dimensión a otra, sino más bien integrándolas entre sí.

Una vez que llegamos a este punto, intentaremos ahora prever algunas orientaciones para procesos de metodización. A ver:

1. Aun divergiendo de los enfoques positivistas, podemos asumir con ellos la intención de sistematizar lo más exhaustivamente posible las informaciones, ideas,

85 Edgar Morin (1978). El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Barcelona. Edit. Kairos.

conceptos, constructos, y también la decisión de buscar las mayores correspondencias posibles entre los desarrollos teóricos y el procesamiento y análisis de informaciones pertinentes.

2. La teoría de la complejidad refiere que los grandes descubrimientos científicos (principalmente los ocurridos en el siglo XX), nos colocan ante (y entre) un universo complejo, holomoviente, caótico, autoorganizable, probabilístico. A esta complejidad de lo real, ha de corresponder una complejidad en los enfoques y los modos de conocer, favoreciendo prácticas de conocimiento que sean abiertas, integradoras, colaborativas, relacionales.
3. Puede ayudar en los procesos de metodización (atendiendo a la teoría de la complejidad) el confrontarnos con la realidad (o las realidades), intentando comprender el todo desde las partes y las partes desde el todo, en un ejercicio dialéctico constante. De hecho, estaríamos asumiendo que el conocimiento avanza con pequeños pasos, y siempre ha de ser indeterminado, probable, aproximativo. También, nos reta a ubicar (o crear) franjas o arcoíris de relaciones donde converjan órdenes de cosas aparentemente contradictorias, invitándonos a explorar posibilidades de conoceres inter y transdisciplinarios. Por ejemplo, una franja que ya referimos: comprender al ser humanos como una continuidad cosmológica-energética-material(química)-biológica-psíquica-social-cultural-lingüística, espiritual...
4. Como en la física contemporánea, la teoría de la complejidad reconoce que alteramos la realidad con el solo hecho de investigarla, asunto que en las ciencias sociales se exalta significativamente. Así, asumimos que no es posible una mirada distante, fría, objetiva, de las cosas, sino que para conocer algo (o a alguien) hay que acercarse, intimar, mojarse los pies, caminar en compañía. Conocemos la realidad en la medida que participamos de ella y nos movemos con ella.

5. Si la realidad es una totalidad en movimiento, a la que accedemos de modo aproximativo, tendremos que abandonar la idea de que sólo puede existir un punto de vista, una teoría o un paradigma privilegiado, que ha de reinar sobre otras formas y modos de conocer. El camino del conocimiento en general (incluyendo las ciencias) tiende a ser un proceso colaborativo, dialógico, no sólo en las comunidades que identificamos como científicas, sino en otros espacios sociales de producción de saberes, conoceres y haceres, de carácter popular, tradicional, o espiritual.

Intentando de nuevo integrar aportes

En las líneas que siguen, aspiramos integrar los aportes expresados en el presente capítulo. Nos referimos a los posibles momentos (acciones y microacciones que son punto de partida para las personas que decidan asumirlas o recrearlas) y orientaciones (referentes surgidos de reflexiones y teorizaciones, a tener en cuenta en las aristas y conexiones del camino de metodización.

Recordemos lo que habíamos señalado antes, en cuanto a los momentos:

Camino de metodización

- Partimos de una vivencia histórica-georreferenciada(aquí-ahora).
- Necesidad de transformar una situación, una coyuntura, una estructura social (opción ético-política).
- Interpretación de la realidad de partida (opción cognitiva)
- Trazar un horizonte de acción. Evaluar las posibilidades y limitaciones (opción ético-política).
- Planificación. Estrategia. Estructura y flexibilidad.
- Desplegar acciones transformadoras, registro, evaluación e informe.
- Comprometerse y planear procesos de socialización (diálogo de saberes).

Gráfico N° 2. Posibles momentos de un proceso de metodización.

Elaborado por Julio Valdez, 2023

Orientaciones (hasta el momento)

Haremos lo posible por integrar los diversos aportes de las ciencias físicas, las ciencias sociales y el pensamiento complejo, referidos en el presente capítulo:

1. Quienes pretendemos metodizar tenemos que superar el vértigo que implica adentrarnos en la realidad como algo infinito, una telaraña total que nos mueve constantemente, un tejido que conecta todas las cosas desde causalidades múltiples, lo cual rebasa todas nuestras posibilidades de comprenderla en su totalidad. No obstante, lejos de rendirnos, nos corresponde enfocarnos en realidades específicas, abriendo las posibilidades de percepción y de entendimiento para confrontar esa totalidad activa. Es algo así como asumir una dialéctica desde la cual podamos mirar lo local desde lo global y lo global desde lo local, de la manera más honesta, eficiente y exhaustiva posible. Seguimos el principio de que, ante una realidad universal compleja, requerimos construir modos y maneras de hacer-conocer-saber que respondan a esas complejidades que nos retan.
2. A partir de lo anterior, las y los metodizadores tenemos que desplegar toda nuestra potencialidad creadora para construir pautas y caminos que nos permitan interrogar simultáneamente las realidades desde diversos ángulos y puntos de vista, con miradas interdimensionales, apuntando a la inter y transdisciplinariedad. De la misma forma, requerimos obligarnos a sostener de modo permanente miradas evaluativas y de revisión y reconstrucción constante de los procesos de metodización. En otras palabras, la práctica de la metodización implica un estado de creación permanente de modos y estrategias de hacer-conocer-saber para acoplarnos a realidades extremadamente amplias y esquivas.
3. Podemos metodizar generando acciones para hacer-conocer-saber, de manera libre y consciente, desde nuestras

vivencias en contextos histórico-sociales específicos, para abordar y resolver asuntos de la vida diaria, suponiendo la necesidad de una dialéctica permanente entre nuestra interpretación de la realidad (vale la pena ensayar ejercicios teóricos para profundizar en esto, no quedarnos con las meras creencias), y el alcance, el sentido, la lógica y la organización de las acciones, desde una revisión y crítica permanentes. La idea es que no sólo tratemos de lograr un bloque de objetivos ya definidos (que pueden cambiar en el camino), sino que favorezcan la cohesión e identidad de los grupos humanos, e incluso genere aprendizajes y saberes más permanentes para asumir nuevos retos.

4. Sólo podemos avanzar de manera efectiva y satisfactoria en procesos de metodización entre seres humanos, en tanto construyamos y fortalezcamos espacios de diálogo franco, y negociaciones en equidad, reconociendo diferencias entre intereses, puntos de vista, caracteres, así como la voluntad de generar ideas, pautas, ópticas comunes, es decir, marcos integrados e integradores, desde donde sea factible la convergencia de acciones, de sentidos, de búsquedas, de satisfacciones colectiva y personales.
5. Quienes asumamos los procesos de metodización, ante los complejos requerimientos de lo real, necesitamos conocer y echar mano de la diversidad de recursos, herramientas e instrumentos generados desde las ciencias sociales y el trabajo comunitario. Podemos transformarlos en el uso, o emplearlos como referencia para crear nuevos materiales de registro, organización, análisis, categorización, teorización, para lidiar con ese ingente cúmulo de informaciones que surgen en cada movimiento que hacemos. De esta forma, estaremos constituyendo un arsenal de posibilidades para la evaluación del proceso, la toma de decisiones correspondientes, es decir, para la comprensión procesual del curso de las acciones personales y colectivas.
6. Tal como la física cuántica altera el objeto al estudiarlo, el proceso de metodización se aleja de procesos investigativos

que implican una mirada fría, objetiva, distante, de los grupos humanos. En cambio, (nos) invita a acercarnos y participar en las comunidades, intimar, mojarnos los pies, caminar en compañía. Conocemos la realidad en la medida que nos movamos con ella. Por otra parte, de la mano con el pensamiento complejo, nos interpela a abrir canales de diálogo no sólo con comunidades científicas o académicas, sino con otros colectivos sociales donde se generen saberes otros, de carácter popular, tradicional, o espiritual.

Capítulo V

Mente, cerebro, espíritu y metodización

Por consiguiente, en este punto debe producirse una interacción entre la ciencia y la dirección general del pensamiento. La influencia de la ciencia no debe ser, naturalmente, sobreestimada; pero es posible que la franqueza de la ciencia moderna pueda hacer que sea aún más fácil, hasta para los grandes conglomerados humanos, ver que algunas doctrinas no son posiblemente tan importantes para la sociedad como antes se había creído. En esta forma, la influencia de la ciencia moderna puede favorecer una actitud de tolerancia y mostrarse así valiosa

Werner Heisenberg. Física y filosofía.

Volviendo a las historias personales

El tema del cerebro y de la mente, como parte del lenguaje y de la cotidianidad, nos acompaña desde la niñez. Expresiones como “estás mal del cerebro”, para descalificar, o “tienes una mente cochambrosa”, para calificar, campean por donde quiera... Siempre me causó extrañeza cuando mis amiguitos de infancia expresaban que no éramos nosotros sino nuestros cerebros los que pensaban. Me burlaba de ellos, “insultando” al cerebro con adjetivos inescrutables, y les preguntaba cómo el cerebro soportaba insultarse a sí mismo. También recordaba aquella cruenta película El cerebro que no podía morir (1962, dirigida por Joseph Green), en la que un trastornado científico mantiene artificialmente activo el cerebro de su difunta novia (cabeza y rostro incluidos), con la intención de trasplantarlo a otro cuerpo. Él suponía que los pensamientos, sentimientos, costumbres, y tal vez el amor de su malograda novia estaban inscritos en el cerebro, y en la operación serían transferidos al nuevo cuerpo. Si bien este film es a todas luces macabro, mostraba una creencia aún viva en muchas personas, incluyendo científicos: el cerebro no sólo

sería un centro de pensamientos, emociones, percepciones, sino un agente activo de la emisión y organización de la vida mental.

Recuerdo que en el liceo, durante las clases de la profesora Alida de Rodríguez hablamos de procesos psíquicos. Es decir, en el interior de los seres humanos se mueven-tropiezan-fusionan-disgregan conjuntos de percepciones, ideas, impresiones, emociones, sentimientos, como una especie de teatro ambulante que cobra distintas formas para cada persona en particular, en momentos específicos. Estos mundos psíquicos son importantes, pues constituyen las pautas básicas de los caracteres humanos, y de los comportamientos individuales... También estudiamos las células cerebrales (las neuronas) eléctricamente activas, con sus dendritas, axones, y el vínculo sináptico entre ellas.

En la Universidad Central de Venezuela, la psicología conductista ignoraba intencionalmente el cerebro y la mente. Lo que ocurría en el interior de las personas (ese mundo psíquico que hemos referido o esas neuronas inquietas) era una “caja negra”, algo no relevante para el estudio de la conducta humana. O sea, no importa lo que nosotros/nosotras pensemos, sintamos, percibamos o recordemos, lo que marca nuestro comportamiento son los sistemas de reforzadores conductuales (positivos o negativos) que alguna institución haya establecido para condicionarnos... Pero, también allí, el profesor Guillermo Pérez Enciso, en sus clases de historia de la psicología, nos habló del científico norteamericano Donald Hebb⁸⁶ y sus estudios del sistema nervioso (principalmente el central). Hebb expone su tesis de que la frecuencia en la activación de un circuito neuronal facilita la interacción y el cambio metabólico intercelular; ello incide en la acción concatenada de dos o más células, la que tiende a ser permanente (conformando a la larga las redes neuronales). O sea, que mientras más ejercitemos en alguna tarea, más y mejor aprendemos y la perfeccionamos... Hebb también fue pionero en los estudios de lo que hoy llamamos plasticidad cerebral, es decir, cómo la acción interactiva neuronal tiende a transformar la estructura cerebral.

Fue allí, entre los estudios de Psicología y de Filosofía, que empecé a interesarme en la figura del genio. Hablamos de esas personas que producen una obra (ciencia, pintura, literatura, ballet –caso Nijinski) que nos hace mirar de otra forma el mundo, o que altera nuestros esquemas para comprender las cosas. Por ejemplo, Ernst Kretschmer⁸⁷ señala que la genialidad es más del orden de la personalidad que del de la inteligencia, es decir, es más una propuesta y un empeño personal, apoyado en tipologías vinculadas con lo anatómico-fisiológico de los seres humanos, que unas características cerebrales supuestamente heredadas. En cambio, el médico Vallejo Nájera⁸⁸ no se contiene al expresar que la genialidad está inevitablemente asociada con un componente orgánico patológico, que funciona como catalizador o impulsor de procesos creativos. En todo caso, la genialidad, o exaltación creadora, en muchos aspectos sigue siendo un misterio, pero anuncia posibilidades de desarrollo y organización de lo mental para percibir, apreciar, comprender y expresar ámbitos de realidad de forma novedosa, original, sin que ello represente necesariamente características especiales en la anatomía cerebral.

Sigamos adelante, dialogando con autoras y autores, que han estudiado los procesos cerebrales y mentales, desde distintos enfoques y puntos de vista. Estos puntos de vista revelan también la concepción de seres humanos que tienen los y las autoras, y desde aquí vamos a enfocarles.

Somos un cerebro pensante

Sarah-Jayne Blakemore y Uta Frith⁸⁹ sostienen la tesis de que el cerebro es el que piensa, por lo cual atribuyen a ese órgano no sólo autonomía, sino el control absoluto del ser humano en todos los sentidos. Si pensáramos en la imagen del ser humano que transmiten, y quisiéramos dibujarle, tendríamos un gran cerebro de perfil, y en la parte inferior algo así como un homúnculo incrustado. Queda claro que, desde esta mirada, son las neurociencias el campo privilegiado de los saberes, en tanto

87 Ernst Kretschmer (1954) *Hombres geniales*. Barcelona. Edit. Labor

88 Juan Antonio Vallejo-Nájera (1978) *Locos egregios*. Editorial Dossat.

89 Sarah-Jayne Blakemore y Uta Frith (2007) *Cómo aprende el cerebro*. Las claves para la educación. Barcelona. Edit. Ariel

sus hallazgos parecen conllevar la suerte del género humano, al menos en la potenciación del aprendizaje y de la memoria.

Por otra parte, las referidas autoras nos ponen al tanto de las sorprendentes cualidades del sistema nervioso central, como por ejemplo su plasticidad, su posibilidad de adaptación continua para dar respuesta a los requerimientos del ambiente, incluso cuando hay lesiones orgánicas de cuidado. Y, por otra parte, nos muestran que en poco tiempo (unos cinco días) es posible reconfigurar el cerebro dada una práctica constante; sólo que si cesa la práctica, el cerebro tiende a recobrar su antigua forma. También nos dan la buena nueva de que el cerebro de las personas adultas (de cualquier rango de edad) es capaz de generar células nuevas, disolviendo la creencia de que andamos por la vida descontando neuronas.

Un autor ampliamente reconocido, Stanislas Dehaene⁹⁰, también sustenta el protagonismo del órgano cerebral en las acciones y creaciones humanas. Y de la enorme relevancia de su práctica científica (la psicología cognitiva-las neurociencias-la inteligencia artificial-las ciencias de la educación) para conocer cómo el cerebro aprende. Apenas siendo bebés ya disponemos de conocimientos (objetos, números, probabilidades, espacios, personas), puesto que los grandes haces de las conexiones neuronales existen desde que nacemos, y la plasticidad cerebral reajusta permanentemente nuestras conexiones. Así, desde niños, usamos el método científico en ciernes (en este trabajo, hablaríamos de metodizar), generando hipótesis y forjando modelos que eventualmente ponemos a prueba en nuestra vida diaria, corrigiendo progresivamente los errores que cometemos.

Dehaene propone cuatro pilares del aprendizaje: 1) La atención, que nos permite dar importancia a ciertas señales e ignorar otras; 2) El compromiso activo, la motivación constante; 3) la constante detección y corrección de errores, y 4) la consolidación, la formación de las memorias.

En ese viaje de las neuronas a la educación (en ese orden),

90 Stanislas Dehaene (2010). *Cómo Aprendemos*. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Dehaene⁹¹ insiste en la labor de guía de la ciencia, con respecto a la educación y a los educadores en general. Por ejemplo, en la apropiación del concepto de experimentación, a partir de una planificación paciente y meticulosa, del uso de todas las fuentes previas de conocimiento, de una evaluación rigurosa.

El cerebro, en su materialidad, es el que genera la consciencia⁹². Ello depende de una densa red de regiones cerebrales interconectadas: una organización descentralizada sin siquiera un lugar físico de encuentro. En la generación del pensamiento, una comisión ejecutiva elitista, distribuida en territorios distantes, se mantiene sincronizada intercambiando una enorme cantidad de mensajes (involucrando principalmente los lóbulos prefrontal y parietal). Estas áreas asociativas entran en ignición en tanto una porción de información ingresa en nuestra percepción consciente: aquellas regiones poseen la conexión de larga distancia exacta requerida para transmitir mensajes a través de las largas distancias del cerebro.

Por su parte, John Searle⁹³ problematiza la tesis de que nuestra consciencia es generada así como así de la biología cerebral, y en cambio nos muestra la complejidad ínsita en la relación consciencia-cerebro. Describir las variedades de la consciencia es describir las variedades de la vida. Entender el papel del cerebro en la vida mental rebasa el estudio de las neuronas individuales, y nos hace fijar la vista en esas neuronas organizadas en circuitos o redes neuronales. Pero es necesario, para este autor, enfatizar que los procesos causales relevantes son enteramente internos al cerebro⁹⁴.

Si bien estos textos nos brindan aspectos relevantes en torno al funcionamiento cerebral (oportunos para este trabajo de metodización), parten de una concepción materialista-

91 Stanislas Dehaene (2014). El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

92 Stanislas Dehaene (2015). La conciencia en el cerebro. Descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

93 John Searle (2006). La mente. Una breve introducción. Bogotá. Editorial Norma.

94 John Searle (1995). Mentes y cerebros sin programas. En: Filosofía de la mente y ciencia cognitiva. (Comp. Eduardo Rabossi) Barcelona. Editorial Paidós

naturalista siempre discutible. A partir del renacimiento europeo, los sustentadores de la ciencia echaron mano del concepto de naturaleza, para sepultar toda visión teológica, y luego también la metafísica. La naturaleza, como expresión viviente y total de lo material, parecía algo tangible, totalizante, en oposición a conceptos intangibles y lejanos como Dios. No obstante, es harto probable que el recurso de la naturaleza, al intentar sustituir las concepciones medievales para explicar los diversos ámbitos de estudio científico, se haya anclado sin pretenderlo a la visión platónica del “alma del mundo”, en tanto pretende ver el mundo como estructura y no como agregado, en el cual todas las cosas se vinculan entre sí cual si existiera una “simpatía universal” (Villoro, 2013), lo que eventualmente pudo dar pie al concepto de leyes naturales.

En esta dirección, el filósofo y mago Giordano Bruno⁹⁵ (quemado vivo por la iglesia católica en el año 1.600) sintetiza una idea que atravesará la filosofía de la naturaleza durante los próximos siglos: la naturaleza como madre progenitora del mundo natural, es decir, de todo lo existente. Por su parte, el filósofo Patrick Harpur⁹⁶ intenta prevenirnos contra la literalización de la naturaleza, señalando que mientras el ego racional opera su escalpelo sobre la naturaleza, ésta le salta encima en forma daimonizada (del daimon griego, no del demonio cristiano), hecho que se manifiesta en el lenguaje supuestamente objetivo que la refiere: la naturaleza, entonces, aparece como una mujer a la que hay que combatir, acosar, atormentar, desarraigar, interrogar, torturar, sujetar, penetrar, atravesar, vencer...

Luego, el cerebro (desde esta óptica) viene a representar ese concepto (muchas veces subliminal) de la naturaleza como la materia generatriz (en este caso de ideas, impresiones, palabras, imágenes), presentándole como un sujeto autónomo, líder autoritario, árbitro y juez, y que domina a un cuerpo humano que es parte de él.

95 Giordano Bruno (1941). De la causa, principio y uno. Losada, Buenos Aires.

96 Patrick Harpur (2010). El fuego secreto de los filósofos. Una historia de la imaginación. Girona, España. Ediciones Atalanta.

Somos organismos conscientes

Otras personas que se desenvuelven en el mundo de la ciencia optan por otra perspectiva, para mirar lo que ocurre en el cerebro. Podemos percibir la influencia de la teoría de sistemas, anteriormente referida, o lo que Mario Bunge llama sistemismo ontológico, es decir, apreciar la realidad como algo entrelazado, relacional. Veamos:

En un célebre libro, el filósofo Karl Popper y el científico (premio Nobel en Fisiología) John Eccles⁹⁷ debaten en torno al cerebro, las personas y el mundo. Señalan que las regiones corticales del sistema nervioso se conectan con fuerza a los núcleos centrales laterales e intralaminares del tálamo (involucrados en la atención, la vigilancia y la sincronización), los ganglios basales (cruciales para la toma de decisiones y la acción) y el hipocampo (esencial para memorizar los episodios de nuestras vidas y para recordarlos). El sistema nervioso conecta simultáneamente con todas las regiones de la corteza. Y, a su vez, el yo dispone de todo este repertorio de circuitos para interactuar a su vez con los tres mundos popperianos: el mundo físico, el de la subjetividad y el de los productos de la mente humana. Por cierto, Popper es unicista (está convencido de que cerebro, mente y el Yo es lo mismo), mientras Eccles es dualista (el cerebro es distinto del Yo, que es el ente pensante y organizador de la vida psíquica consciente). Así, Eccles⁹⁸ nos señala que la mente no es un campo propiamente material, sino más bien (siguiendo la mecánica cuántica) un campo de probabilidad; como en otros campos complejos, parece que la energía va donde se le necesite en un momento dado. Ello refuerza la llamada hipótesis dualista (la mente es distinta que el cerebro), en tanto aun cuando no posea masa ni energía causa acciones eficaces en microespacios (organización neural, en este caso). E indica algo más sorprendente: la mente autoconsciente (la característica fundamental de la especie humana) puede causar eventos neurales mediante un proceso análogo a los campos de probabilidad de la mecánica cuántica, logrando la unificación de

97 Karl Popper y John Eccles (1993). El yo y su cerebro. Barcelona. Edit. Labor

98 John Eccles (1992) La evolución del cerebro: creación de la consciencia. Barcelona. Edit. Labor

la experiencia, la unidad de nuestra personalidad, la barrera que divide nuestra experiencia subjetiva (mundo 2 popperiano) de la objetiva (mundo 1).

Somos sistemas vivientes

Este enfoque es liderado principalmente por los reconocidos científicos latinoamericanos Francisco Maturana y Francisco Varela. Interrogan acerca de qué es el comportamiento inteligente y cómo se genera. Trascienden el trillado concepto de que inteligencia es la capacidad de resolver problemas, y apuntan a la posibilidad de estudiar la inteligencia a partir de un tipo particular de interacciones entre organismos vivos en ambientes dados⁹⁹. Avanzan hacia un concepto (que se ha vuelto prolífico y polivalente), como es la Autopoiesis, cuando dos sistemas dinámicos (seres vivos) interactúan de modo frecuente, avanzan hacia un acoplamiento estructural que ha de permitir potenciar el dominio de interacciones recurrentes sin pérdida de cada organización específica.

Para Maturana, lo que nos hace humanos es el lenguaje, entendido como un dominio de coordinaciones conductuales consensuales, producto de encuentros frecuentes y prolongados en el tiempo. Nos regala un concepto hermoso, en el que hablar es coordinar acciones. Unifica el conocimiento de la realidad y la acción, enfatizando (alertas desde la metodización) que los dominios de la realidad son también los dominios del hacer, es decir, la realidad en cualquier dominio es una proposición explicativa de la conducta humana. Lo racional, lejos de implicar un fundamento trascendental, refiere a un conjunto de premisas aceptadas a priori, según las preferencias de los sistemas humanos, que involucra su emocionalidad. En cambio, la autoconsciencia no está en el cerebro, sino en el espacio de relaciones que se establece desde el lenguaje (el lenguajear), en el dominio de coordinación de acciones, en la autoobservación, en la interacción con otros sistemas vivientes. Y la explicación, para este autor, es una

99 Humberto Maturana y Gloria Guillof (2006). En búsqueda de la inteligencia de la inteligencia. En: Desde la biología a la psicología. Chile. Edit. Universitaria S.A.

reformulación de la experiencia por aplicar en una forma que resulta aceptable para el observador.

Por su parte, Varela¹⁰⁰ sostiene que los organismos tienden a constituir una identidad, no personalizada, entendida como cualidad unitaria, coherencia en algún grado, una interconexión reflexiva circular, que tiende a su propia producción (Autopoiesis). Esta coherencia, sin necesidad de un “controlador central” (suponemos que nos habla del cerebro), y sin localización substancial, es capaz de generar interacciones en sistemas complejos. Pues, en tanto exista la organización autopoietica el sistema permanece invariable (vivo), autorreferenciado, en constante flujo físico-químico, una pura caracterización materia-energía. Por una parte, la acción que produce un mundo es un intento por restablecer una relación con un medioambiente que desafía la coherencia interna mediante encuentros y perturbaciones. Pero estas acciones, al mismo tiempo, demarcan y separan al sistema de ese ambiente, dando lugar a un mundo distinto. Y volviendo a Maturana¹⁰¹, refiriendo el sentido de lo humano, vemos que para él los entes psíquicos o mentales, y aún los espirituales, y las vivencias asociadas con ellas, son dinámicas relacionales de los seres vivos, entrelazados con el fluir de nuestra corporalidad. Somos en cuerpo y relación (alma) como somos en nuestra vida psíquica, mental o espiritual, lo que pensamos que somos, lo que queremos ser, lo que no queremos ser, lo que lamentamos no haber sido y lo que nuestra cultura es, tanto como lo que llegamos a ser al transformarnos en la reflexión sobre nuestro ser y vivir.

Somos consciencia universal

Por ejemplo, ya vimos que Roger Penrose (2006), sostiene que el conjunto de cuerpos proteicos (microtúbulos) en nuestro cerebro, nos permite acceder (usualmente de modo inconsciente) a información del universo total. Por su parte, el físico Fritjof

100 Francisco Varela (2000). El fenómeno de la vida. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

101 Humberto Maturana (1992). El sentido de lo humano. Ediciones pedagógicas chilenas S.A.

Capra¹⁰², integrando la física del siglo XX con las tradiciones budistas, nos conduce en cuerpo y mente a un universo holístico, danzarín (la danza de Shiva), interconectado cual una telaraña cósmica, del que somos parte constituyente; así, nuestra mente pensante más bien lo que hace es colocar filtros específicos (en los mapas que construimos cotidianamente para movernos en y con la realidad), que nos limitan de apreciar el todo dinámico que es el universo.

En tanto, el físico y matemático David Bohm¹⁰³ nos indica que la eternidad se despliega en nosotros, y nosotros podemos participar en ella; sólo que los modos que nos han implantado para conocer sólo nos permiten ver fragmentos aislados de la realidad total. Sostiene, por su parte, que nuestros cerebros, como parte de esa realidad holográfica, son capaces de apreciar y comprender esa totalidad si los entrenamos para ello. A su vez, el teórico de la Psicología, Ken Wilber¹⁰⁴, practicante de diversas formas de meditación, que conducen a estados de consciencia profunda desde las que se percibe la realidad como un todo, ha avanzado en postulados y reflexiones para edificar un enfoque integral de la realidad, que ha de sintetizar las diversas visiones del mundo.

Finalmente (por ahora) tenemos a Stanilav Groff¹⁰⁵, pionero de los estudios con LSD y la respiración holotrópica, también co-fundador de la Psicología Transpersonal, quien ha construido una cartografía de la psique (dimensiones biográficas, perinatales y transpersonales), y ha investigado (con posibilidades terapéuticas) los llamados estados modificados de consciencia, unitivos, espirituales y trascendentes. Sostiene la posibilidad de que los seres humanos podamos trascender el sentido del sí-mismo para lograr acceder e identificarnos con un estado de consciencia mayor, unitario, total.

102 Fritjof Capra (1987). El tao de la física. Madrid. Edic. Luis Cárcamo.

103 David Bohm (1991). El universo plegado-desplegado. En: Ken Wilber (Editor). El paradigma holográfico. Barcelona. Edit. Kairós.

104 Ken Wilber (2001). Una teoría de todo. Editorial Kairós.

105 Stanilav Groff (1994). Psicología transpersonal. Edit. Kairós.

Aprendizajes desde el estudio del cerebro y la mente

Si bien aún estamos muy lejos de un marco de referencia suficiente para conocer sistemáticamente la complejidad que implica la temática cerebro-mente, podemos tomar nota de lo aquí planteado, de cara a los procesos de metodización que ahora nos ocupan. Por ejemplo, es posible señalar lo siguiente:

1. Es conveniente, en el desarrollo de los procesos de metodización, estar atentas/atentos a nuestra vida psíquica (percepciones, sentimientos, emociones), que pueden perturbar un proceso social en caso de que afloren sentimientos-emociones de egoísmo y resentimiento; también pueden contribuir favorablemente a ese proceso en caso de expresar calma y moderación, acompañados de sobrias alegrías y sano sentido del humor.
2. Aun cuando existen diversos enfoques para el estudio de los procesos psíquicos, hay gran coincidencia en señalar la plasticidad y las posibilidades regenerativas permanentes del sistema nervioso central, lo que viene a reforzar las actitudes y aptitudes creativas, generativas, innovativas, necesarias para emprender procesos de metodización. En este camino, (nos) conviene atender la atención consciente, la motivación constante, el compromiso activo, la perenne detección y corrección de errores, y la consolidación de las memorias.
3. La concentración en la tarea (en este caso, metodizar) nos permite (en tanto seres autoconscientes) la generación del pensamiento, favoreciendo la sincronización de las densas redes de regiones cerebrales (pensar, sentir, percibir), que

propician el intercambio de una enorme cantidad de mensajes (involucrando principalmente los lóbulos prefrontal y parietal).

4. El concepto de Autopoiesis, en principio circunscrito a mecanismos biológicos, pero con gran fecundidad en el pensamiento social, tiende a favorecer la constitución de identidad (cualidad unitaria, coherente) en interacciones entre sistemas complejos. Nos respalda en procesos de metodización, en tanto (nos) permite la autorreferencialidad (mirar desde nosotras/nosotros, volcarnos en las interacciones reflexivas circulares y volver al nosotras/nosotros), en procesos de interconexión entre sistemas vivos y ambiente.
5. La metodización transcurre fundamentalmente en el lenguaje (lo que nos hace humanos, al decir de Maturana), que aparte de hacernos autoconscientes, soporta las coordinaciones conductuales consensuales, la autoobservación, en la interacción con otros sistemas vivientes. Lo fundamental son las relaciones humanas, en tanto la racionalidad y los llamados procesos psíquicos, mentales y aún espirituales, entran en los reinos consensuales, entrelazados con nuestro fluir corporal. Es importante, probablemente, en las búsquedas metodizantes, pensar esa conexión entre lo corporal-psíquico-interacción constante-la autorreferencialidad, como posibilidad recursiva, para definir y referir los procesos asumidos.
6. Por otra parte, parece importante que estemos al tanto de que existen diversos estados de consciencia, más allá de lo que nos permite apreciar el sí-

mismo desde donde vemos, pensamos y hacemos cotidianamente. Esos estados de consciencia que en ocasiones nos sorprenden en circunstancias especiales (traumas, alcohol, drogas), pero a los que podemos acceder con entrenamientos adecuados, perfilando una visión mayor, unitaria, total. La búsqueda de sistemas referenciales que apuntan a la síntesis (integración coherente de diversos elementos incluso de órdenes que parecen distintos) es fundamental en procesos de generación de conoceres-saberes-haceres en nuestros proyectos transformadores. Este trabajo de investigación que estamos leyendo es un intento que va en este sentido.

7. Finalmente, vemos que hemos recorrido distintos enfoques que nos muestran la comprensión cerebromente-sistemas vivientes. No pretendemos tomar partido por alguno de ellos; antes bien (siguiendo a Morin y sus planteamientos desde el pensamiento complejo), tendemos a ver la realidad como conjuntos interconectados de cosas, que guardan entre sí grados y niveles. En tal sentido, podemos aventurarnos a exponer la posibilidad de mostrar estos enfoques en una franja (arcoíris) entre las distintas visiones de seres humanos que connotan: somos materia (un cerebro pensante) organismo autoconsciente-sistema vivientes-consciencia universal. Cada una, desde su óptica y su rango de estudio, hace su aporte, y nosotras/nosotros podemos aprender de sus hallazgos, como hemos intentado hacerlo en las líneas anteriores.

Capítulo VI

Paseando por la Casa Grande o ¿podemos metodizar con mirada nuestroamericana?

¡Porque ya suena el himno unánime; la generación actual lleva a cuestas, por el camino abonado por los padres sublimes, la América trabajadora; del Bravo a Magallanes, sentado en el lomo del cóndor, regó el Gran Semí, por las naciones románticas del continente y por las islas dolorosas del mar, la semilla de la América nueva!

José Martí. Nuestra América.

En este proyecto (siempre inacabado) de construir perspectivas para mirar esa complejidad dinámica que es América Latina, la cual se manifiesta y se resume en la vida de cada cual, la narración toma carácter protagónico. De este modo, pretendemos abrir una brecha para mirar(nos) desde Latinoamérica, y mirar(la) desde nuestras propias narraciones.

Iniciamos con una narración de la vida del autor, no como referencia y menos aún como paradigma sino como una aproximación a la creación personal, subjetiva si se quiere, de América Latina. Más importante que nuestras propias palabras será la posibilidad de que cada lector recree su propia vida, su propia visión y sentimiento de América.

América en mí. La niñez

Es interesante ver cómo mis primeras imágenes de América latina se forjaron en un caserío rural: *Los Flores*. Está ubicado a unos 20 kilómetros de la ciudad más cercana: San Juan de los Morros (Estado Guárico, hacia el centro de Venezuela). Este caserío estaba conformado por una sinuosa carretera de tierra, bordeada por algunas secuencias de casas. Había otras viviendas cada vez más humildes escondidas monte adentro con sus respectivos caminos y 2 pequeñas fincas en sus fronteras hacia la carretera nacional.

En 1960, mi familia se mudó a este poblado, y con mi hermano Rodolfo inicié allí mis estudios de primaria en la escuela *Monseñor Enrique Rodríguez Álvarez*. Mis ventanas al mundo entonces eran la escuela, mis amigos y los medios de difusión (radio, cine, prensa, historietas). Sólo que además de mis maestras contaba con la orientación de mis padres.

Aún soy capaz de recordar, colgado en la pared de la casa de mi abuela Emilia, un pequeño cuadro azulado con relieves. En él una mujer de pañoleta en la cabeza, con un niño de la mano izquierda, señalaba con la derecha un lugar que al no aparecer en el cuadro quedaba a imaginación del espectador. Sobre la cabeza de la mujer estaba escrita la palabra *América*. Así me lo dijeron y luego de aprender a leer lo constaté. Por tanto, desde este recuerdo lejano, identifico América con una mujer y más específicamente con una madre.

Recuerdo que, en la escuela, interpretábamos en el patio diversos himnos. Por ejemplo, una parte del himno nacional reza:

**“Unida con lazos/ Que el cielo formó/Que el cielo formó/
La América toda/ existe en nación...”**

De una vez, manifiesta no sólo la existencia, sino la unidad como nación de algo llamado América.

Por otra parte, hallamos propiamente el himno a la América:

**Un canto de amistad, de buena vecindad,
unidos nos tendrá eternamente.**

**Por nuestra libertad, por nuestra lealtad
debemos de vivir gloriosamente.**

**Un símbolo de paz alumbrará el vivir
de todo el Continente Americano.**

**Fuerza de Optimismo, fuerza de la hermandad
será este canto de buena vecindad.**

**Argentina, Brasil y Bolivia,
Colombia, Chile y Ecuador,
Uruguay, Paraguay, Venezuela,**

Guatemala y El Salvador,
Costa Rica, Haití y Nicaragua,
Honduras y Panamá,
Norteamérica, México y Perú,
Cuba y Canadá:

¡Son hermanos soberanos de la libertad!

¡Son hermanos soberanos de la libertad!

En este himno se nombraban todos los países que entonces constituían nuestro continente. Ya sentía que América era una especie de patria grande. O más bien, rememorando al vasco Miguel de Unamuno, se trataba de una patria, es decir, de un ámbito femenino. Así, desde mi infancia, relaciono las palabras América-madre-inmensidad-países-lugar imaginario.

Por otra parte, las clases de historia de América a pesar de señalar la existencia de grandes civilizaciones del continente (Los Aztecas, Los Mayas y los Incas) parecían culminar en loas a la llegada salvadora de los españoles a nuestro continente. Los americanos podíamos ser muy inteligentes y emprendedores, pero no se nos había ocurrido inventar ni la rueda ni armas más sofisticadas. Supuestamente por eso fuimos conquistados por reinos mejor preparados que nosotros.

Las maestras narraban la historia desde el punto de vista de los conquistadores. Parecían estar convencidas de que los colonizadores estaban haciendo un gran bien a los pobladores al traernos la lengua y las ciudades. De no ser por ellos, diría alguna, aún estaríamos viviendo en chozas y usando guayucos (taparrabos) como prendas de vestir.

Yo empezaba a sentir que América era tal gracias a la acción de los colonizadores. Hasta me imaginaba haciendo películas e interpretando a esos señores que, dejando lejos su hogar, se dedicaban a fundar ciudades, a implantar una lengua y una religión, a pesar de la resistencia de algunos indígenas que no comprendían que finalmente todo redundaría en su propio beneficio.

En el cine Bolívar de San Juan de los Morros ofrecían películas mexicanas. Allí, con mi hermano Rodolfo, asistí a un mundo diferente de nuestra cotidianidad: charros/vaqueros, con antifaces o no, en ambientes rurales, en medio de tensiones entre hacendados y otras gentes del pueblo; gladiadores de la lucha libre, habitantes de la ciudad, enfrentándose a los villanos más inverosímiles; comediantes atravesando situaciones complejas de las que luego salían airosos. Y, entre dramas, aventuras y comedias, podíamos ver atisbos de culturas diferentes y, al mismo tiempo, hermanas nuestras. Así, a pesar del desfile de estereotipos (mariachis cantantes, luchadores-héroes, mujeres sumisas o tigresas, niños pícaros), podíamos entrever paisajes, arquitectura, música, lenguas... de otros lares, que nos sonaban muy cercanos. A pesar de las distancias, algo nos hermanaba con ellos y ellas.

La radio, cuando no transmitía música venezolana, nos hacía escuchar la colombiana (recuerdo cabeza de hacha, la múcura y la pollera colorá) y también la mexicana (como Juan Charrasqueado, flor sin retoño, entre otras) y alguna de otro país. Ya Jorge Negrete, Pedro Infante, Lucha Villa, Miguel Aceves Mejía, Flor Silvestre, el chileno Lucho Gatica, los hermanos Arriagada, los Panchos... eran casi amigo/as nuestros, junto con cantantes venezolanos, como Mario Suárez, Héctor Cabrera, Venezuela Rodríguez, Adilia Castillo y Rafael Montaña.

Muy dramática llegaba entonces por la radio la imagen de Cuba. Por ejemplo, Radio Continente transmitía diariamente un programa sobre unos barbados y uniformados cubanos que fusilaban gente a granel. Mientras, en las planchas de zinc de algunos patios del caserío, podía leerse aquello de “comunistas asesinos”. Empecé a escuchar nombres que parecían encarnar algo demoníaco, como Fidel Castro, o el africano (Patricio) Lumumba.

En los programas radiales, por otra parte, presentaban concursos de preguntas y respuestas. Algunas de las preguntas favoritas eran las capitales de los países de América y los presidentes de turno. Eso nos hacía actualizarnos en estos

temas a través de libros y preguntas a nuestros padres y maestros.

Por otra parte, los noticieros radiales mediados por una campana que señalaba la alternancia de voces de los narradores, se refería a sucesos de Venezuela, de América y del mundo. Mi papá dejaba la radio abierta mientras se aseaba para ir a trabajar. Mi imaginación se congestionaba de satélites, encuentros armados, inauguración de grandes obras, epidemias, volcanes, entre otros aspectos.

Por otra parte, las historietas (comics, tebeos, mangas) también me ponían en contacto con otras partes de América. Había personajes famosos de origen norteamericano y hasta europeo: Supermán, Batman, Fantomas, el Hombre Araña, Kid Colt, Látigo Kid, Turok el guerrero de piedra, muchos de los cuales nos llegaban en versión mexicana y colombiana. Pero también nos llegaban muchos protagonistas mexicanos: Chanoc, Alma Grande el yaqui justiciero, El Charrito de oro, el Pirata Negro, el Gavilán, el Santo, Memin Pingûin, cuyas aventuras ocurrían en los puertos, en el desierto, en la zona rural y en la ciudad. También estaba Tawa el hombre gacela, que vivía en una selva inverosímil y sus habitantes se nombraban al revés, como el gigante Etreuf (Fuerte).

De la editorial Novaro, recuerdo que había una colección llamada Aventuras de la vida real, que nos acercaban a veces a personajes latinoamericanos tales como indígenas, libertadores, presidentes de repúblicas, conquistadores. Y otra llamada Leyendas de América, donde además de escenas mitológicas, se presentaban historias de encantamientos y de aparecidos.

Mi papá cantaba tangos, y yo le escuchaba sin que él lo notara. Algunos de sus favoritos eran “Mano a mano” y “La cumparsita”. Y yo aprendí a amar el tango. Pero también se dedicaba a entonar boleros y los contextualizaba según sus intérpretes originales.

Papá era un lector insaciable que hablaba de sucesos y lugares del mundo que yo entonces no lograba ubicar. Y cuando estábamos descuidados nos soltaba una pregunta sobre la capital de algún país o el presidente de turno. Esto nos invitaba, a Rodolfo y a mí,

a ubicar datos y referencias precisas para capear el interrogatorio.

Por las noches, papá llegaba de trabajar con el periódico El Mundo en sus manos. Este diario ofrecía algunas noticias del país, del continente, del planeta, además de sustentar historietas de tres cuadros con personajes latinos tales como el Cegato, don Abundio, el Dr. Merengue, don Fulgencio, Panchita, Fallutelli, entre otros.

Una vez, mamá nos regaló un álbum de barajitas, las cuales había que comprarlas en la ciudad. Allí aparecían nombres de lugares de América latina y espacios en blanco que luego empezaríamos a llenar de imágenes coloridas. Y en algunas ocasiones mamá nos arrullaba con relatos que más adelante encontraríamos en la literatura latinoamericana, e incluso más allá.

América en mí. En la Adolescencia

En ese entonces, con mi familia, vivía en la ciudad de San Juan de los Morros. Y la América toda llegaba hasta mí mediante la industria cultural y el liceo Roscio. América empieza a convertirse en show mediático, pero siempre presente, siempre trabajando para seguir creciendo en mí.

Ya el cine norteamericano y europeo desplazaba al mexicano. Las pantallas se llenaban de agentes secretos, militares obsesivos, mercenarios con sentimientos, forzudos narcisistas romanos, cantantes playeros, pero también presentaban películas más significativas, como Zeta, Sacco y Vanzetti, Zorba el griego, entre otras. Aunque uno de los cines de San Juan de los Morros (El cine Bolívar) transmitía sólo las mexicanas: Santo, El águila negra, los 5 halcones, El Látigo negro, Viruta y Capulina, los 4 Juanes; las de Cantinflas, Tin tan, Clavillazo, Resortes.... Y, de hecho la mayoría de los adolescentes preferíamos las películas mexicanas a las del norte y de otros continentes (A excepción, claro está, de las cintas españolas de los infantes Joselito y Marisol, que recibíamos con mucho gusto).

No obstante, Argentina nos llegaba en cine y aún más en televisión. Por ejemplo, una que otra vez los luchadores, charros, comediantes y cantantes mexicanos hacían un receso y nos

dejaban ver una película argentina. Por ejemplo de Hugo del Carril, Luís Sandrini, Leonardo Favio, Sandro y hasta del mismo Palito Ortega. Así, podíamos entrever una sociedad diferente a la nuestra y a la mexicana, en el trasfondo de las comedias y los dramas argentinos.

Y también en la televisión, junto al show de Lucy, los locos Adams y los Monster, podíamos ver al impredecible Pepe Biondi, al mismo Luis Sandrini y –que los argentinos me corrijan- veía un programa llamado el Show de Bocho, conducido por un payaso triste que tal vez era Palito Ortega. De vez en cuando, en algún aniversario nos ponían alguna película de Carlos Gardel. Entonces, América era principalmente México, Argentina y Venezuela.

Más tarde, se iniciaron por televisión los festivales musicales latinoamericanos, donde se hacían presentes cantantes, directores de orquesta y compositores de todos los países. Allí si podíamos sentir la presencia de toda América en un solo espectáculo.

Ya en la secundaria, en cine, radio y disco, empiezan a llegar cantantes y bandas, primariamente de México: Alberto Vázquez, César Costa, Enrique Guzmán, Angélica María, hermanos Carrión, los Teen Tops, hermanos Rigual... De Argentina: Sandro, Leonardo Favio, Leo Dan, Pintura Fresca, Tormenta, Los Náufragos, etc. De Brasil: Roberto Carlos, Martiñha, Altamar Dutra, Milthiño. Más, por otra parte, sentimos la presencia de música norteamericana diferente, renovadora, como aquella interpretada por The Credence Clearwater Revival, Pink Floyd, Led Zeppelin, los Hollies, y otros tantos.

No obstante, en la radio sonaban con frecuencia los temas más rítmicos, bailables, muchos de los cuales provenían del Caribe (Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, entre otros), tales como los interpretados por Joe Cuba, Guillermo Portabales, el mismo Daniel Santos. Y en las fiestas populares resonaban con fuerza y encanto los llamados steel band, cuyo origen estaba en Trinidad y Tobago.

A través de Rodolfo, mi hermano mayor, que ya estaba en la universidad, me empieza a llegar música de la nueva Trova Cubana. Recuerdo que las letras de La era está pariendo un corazón y de canción del elegido, ambas del cantautor Silvio Rodríguez, me parecían poemas extraños e impactantes, de una musicalidad extraña que abría espacios a la imaginación.

En el liceo teníamos atisbos americanos a través de dos materias específicas: geografía universal e historia universal, donde lo americano pasaba como un celaje a través de las llamadas “grandes civilizaciones”. Recuerdo que se repetía el hecho de que los profesores hablaban de nuestro continente desde los ojos de los conquistadores, y América más bien parecía un eco de asuntos importantes que ocurrieron en otros lugares.

Pero un acceso más cercano a América nos lo ofrecía mi papá, Juan Valdez. Él era fundamentalmente un autodidacta, y nos invitaba a bebernos la historia y la geografía mundial, especialmente la americana. Nos hablaba también de cantantes excelentes (como Ortiz Tirado, Juan Arvizu) y anécdotas de personajes americanos ilustres.

Así, en mi adolescencia, América seguía siendo en mi vida un patio grande, del cual nosotros los venezolanos formábamos parte. Era también un conjunto de personajes singulares y escenarios específicos, traídos por los medios de difusión masivos. Era una enorme diversidad geográfica, cultural, lingüística, que nos hacía soñar con extensiones aún desconocidas y un tanto misteriosas.

América en mí. Juventud y adultez

Hasta ahora, América llegaba a mí desde lecciones escolares que la menospreciaban, y desde los medios de difusión masivos (cine, discos, radio) que la presentaban como una serie de espectáculos y personajes más o menos coloridos. También, había una presencia cercana, afectiva, de América en la voz de mi padre y en los relatos de mi madre.

A los 17, ya en la Universidad Central de Venezuela, empiezo a ver otras caras de América. Iniciando la carrera en Psicología (que como sabemos, no culminé), en el Aula Magna

tengo la oportunidad de ver y escuchar personalmente a la cantora argentina Mercedes Sosa y su discurso de liberación y de la dignidad latinoamericana. En esa oportunidad estuvo acompañada del cantautor catalán Joan Manuel Serrat.

En los pasillos de la universidad puedo adquirir discos de música alterna, con una propuesta estética y política diferente de todo lo que conocía hasta ahora: de Chile (Víctor Jara e Isabel Parra, Inti Illimani, Quilapayú), de Nicaragua (Carlos Mejías Godoy), de Cuba (Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, Sara González, entre otros), de Venezuela (Alí Primera, Gloria Martín).

De la misma forma, en la sala de conciertos de la misma universidad, tengo la oportunidad de ver cine con nuevas propuestas y nuevos planteamientos: Miguel Littin (Chile), Adolfo Aristarain y Leonardo Favio (Argentina), Román Chalbaud (Venezuela), Tomás Gutiérrez Alea y Héctor Olivera (Cuba), entre tantos otros...

Mis estudios de Psicología no llenan mis expectativas. Predomina la corriente conductista, y con la excusa de su científicidad se excluyen otras propuestas de enfoque psicológico. Busco refugio en la biblioteca central y allí leo literalmente de todo. Me encuentro con la Teología de la Liberación, nacida en el continente americano, que sitúa nuestra relación con Dios en una perspectiva histórica, como un camino destinado a superar las estructuras de pecado (sociedad desigual, sin equidad). Ya estudiando Filosofía, encuentro a Simón Rodríguez, y descubro que es más que “el maestro de Simón Bolívar”, con un proyecto latinoamericano de educación popular, para crear los ciudadanos y las condiciones para las nuevas repúblicas.

Pero hay un libro que entonces me impactó: *La Raza Cósmica*, del mexicano José Vasconcelos. Me problematizó su tesis de que somos el crisol de todas las razas que han transitado la humanidad y que tenemos ante nosotros la tarea de recivilizar el planeta, si cabe la expresión. Sentía que era un cambio de perspectiva radical e insurgente a una historia que, en nuestras mentes, tenía como epicentro a Europa primero y a Estados Unidos después.

Y, pese a que, después, el propio Vasconcelos dejó de lado esta idea, *La Raza Cósmica*¹⁰⁶ volvía la mirada hacia nosotros mismos como americanos y nos ofrecía un papel importante como sujetos históricos. Aunque el término raza entre humanos está condenado, quise canalizar la propuesta por el lado de la generación de nuevos lenguajes y pautas políticas, sociales y culturales en general.

Dejé la universidad, me ocupé de hacer arte (teatro) durante dos años en San Juan de los Morros. Con un amigo que luego será un reconocido fotógrafo -Carlos Hernández Hernández- y una buena cantidad de personas interesantes, creamos, produjimos y dirigimos y hasta actuamos en obras teatrales de carácter histórico y propuestas de liberación y creación de nuevas sociedades. También escribí para el diario *La razón al día*, dirigido por Chagín Buai, diversos artículos, algunos de los cuales tenía como epicentro a la América Latina. Recuerdo ahora que yo sostenía una columna semanal llamada *En busca del alma latinoamericana*, donde intentaba relacionar algunas expresiones artísticas, sociales y políticas de diversos países de nuestra región.

Vuelvo -a mediados de los 70- a la universidad. Esta vez, decido estudiar la licenciatura en educación en el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Por su propuesta formativa, este centro me permite vincularme y participar en la formación de movimientos culturales y de educación popular en barrios de Caracas. Y allí profundizo mi mirada a la América.

Desde la actividad educativa militante, es fácil toparse con arte y documentos que hablan de una América que antes había visto yo a través de una hendidura. En mi actividad sociocultural en el barrio Las terrazas de Caricuao me encuentro, a flor de piel, con la cultura hoy llamada afrodescendiente sumergiéndome en la música de Ismael Rivera, Rubén Blades, la Fania All Stars, el

Grupo Experimental Neoyorkino; en los relatos de migraciones y resistencia cultural, sustrato de nuestras obras teatrales.

He hallado en esa época la América que lucha y batalla contra los atropellos y el coloniaje. Leo sobre la situación de los pueblos de América latina y su rebelión contra todos los imperios (Por ejemplo *Las Venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano). Me topo con diversas corrientes generadas desde América Latina, como la Educación Popular (Equipo Dimensión Educativa, Julio Barreiro), la Teoría de la Dependencia (Fernando Enrique Cardoso, Enzo Faletto), la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa (Orlando Fals Borda), entre otras... También con poetas, novelistas y ensayistas que recrean un sentir y un hacer propios: Rubén Darío, José Enrique Rodó, José Eustaquio Rivera, Manuel Scorza, Jorge Luis Borges, entre otros...

Tengo también la oportunidad de asistir a otros países (Cuba, México, Colombia y Ecuador) para intercambiar ideas y propuestas que saltan de lo educativo a lo transdisciplinario... Y empiezo a consolidar una imagen más amplia tanto de la América que sigue siendo una periferia de metrópolis como los Estados Unidos y Europa, como de una América alterna que se va creando cada vez más a sí misma, desde su ancestralidad, desde sus luchas permanentes por la liberación, y desde los ensayos de crear nuevas formas de mirarse y mirarnos.

La presencia solar de Simón Rodríguez

Hablar de nuestroamérica como tal, pensamos, tiene el imperativo de referirnos al maestro Simón Rodríguez. Al respecto, diremos que consideramos a Simón Rodríguez como una referencia fundamental y original en el pensamiento social latinoamericano, extensivo a la reflexión educativa en general, con esquemas y propuestas vigentes aún hoy. Su pensamiento, que podríamos denominar socioeducativo, a sabiendas de que nos quedamos cortos, está orientado a la conformación de una propuesta integral sobre la creación y consolidación de nuestras repúblicas americanas. Se trata de una obra que

rebasó la escritura hacia el ensayo práxico, y fue acorralada con fuerza por los poderes reinantes. No obstante, sostenemos que, independientemente del momento histórico y de los referentes históricos que entonces la sustentaban, la visión de Rodríguez conserva aún su espíritu cuestionador, creador y transformador.

Iniciamos estas semblanzas intentando re-conocer a Simón Rodríguez desde nuestra vivencia personal. Es decir, no se trata sólo de un esfuerzo intelectual, sino de un ejercicio vital de lo que puede significar el Maestro para nuestra persona y también para otras. Nuestra mirada enfocada hacia Samuel Robinson ha cambiado a lo largo de nuestra existencia, y sigue cambiando y enriqueciéndose de modo permanente. En las líneas que siguen, colocaremos distintas miradas, de diversos momentos de nuestra historia personal, intentando construir una visión amplia de este personaje tan complejo y multidimensional.

Simón Rodríguez en nuestra historia personal

Las maestras de mi escuela primaria se referían a Simón Rodríguez como el maestro del Libertador. Alguien que impartió lecciones en algún momento de la vida de Bolívar, y luego desapareció discretamente... Un maestro que, si bien ayudó al proceso vital del Libertador, no llegó mucho más allá en la Historia... En mi caso, acompañando a mi mamá, Margarita Alayón de Valdez, en su trabajo de alfabetización en una población rural (Los Flores), había aprendido a valorar la profesión de educar. Desde aquí, ya Simón Rodríguez era alguien de gran valor en la (mi) vida y en (mi) la historia.

En el liceo Juan Germán Roscio, de San Juan de los Morros, una profesora nos habló de Simón Rodríguez. Nos dijo dos cosas: Una, que supuestamente otro hombre “se llevó” a su esposa, y Rodríguez le enviaría una comunicación diciéndole: “Por favor devuélvame a mi esposa, que yo la necesito para lo mismo a lo que Ud. la tiene destinada”. Y agregó que supuestamente Rodríguez colocaba a sus hijos e hijas nombres de vegetales: “Zanahoria”, “Remolacha”, etc. Nunca supimos las fuentes documentales (si las hay) de esta profesora, o si se trató de un ejercicio creativo

con ínfulas de lección. Esta visión nos coloca ante ese estereotipo dominante de que Simón Rodríguez era una especie de loco ilustrado, una persona con algún tipo de perturbación mental. Sin desdeñar esa terrible visión de la mujer que la coloca como una pertenencia, como un objeto de uso, completamente ajeno a las referencias sobre las mujeres en su obra.

Por otra parte, recuerdo a mi padrino de confirmación. Su apellido era Rodríguez (no recuerdo ahora su nombre). Era profesor de escuelas técnicas agrícolas, y un militante de lo productivo. Se le veía a veces lleno de tierra tras labores de siembra, o en un camión cargado de cochinos para sus lecciones vitales. Un día, se presentó en casa, invitándome a las ferias de San Sebastián (pueblo aragüeño); mamá accedió y me fui con él. Cuando regresamos, yo ya estaba “confirmado”, según el sacramento católico. Aun no sé cómo mi padrino venció la burocracia eclesiástica dominante... Lo cierto es que su apellido y su apariencia (una persona recia, fuerte, de ancha frente, pelo rizado), y además dedicado a la educación productiva, se me antojaba similar a los dibujos que había visto de Simón Rodríguez. Por tanto, para mí, la imagen física del Maestro corresponde con la imagen de mi padrino.

Más adelante, en el año de estudio que viví en la Universidad Central de Venezuela, tuve la oportunidad de escuchar a un gran estudioso de la vida de Simón Rodríguez en una memorable conferencia; se trataba del intelectual ecuatoriano Alfonzo Rumazo González. Se refirió a Robinson como un personaje complejo, multidimensional, estudioso permanente, avatar de un proyecto inmenso de educación para la transformación latinoamericana, que según sus palabras ni el mismo Simón Bolívar pudo comprender enteramente. Sus palabras abrieron en mí una nueva perspectiva que me permitió ver al maestro como un personaje profundamente original, como una figura histórica a la altura de los grandes próceres de trayectoria militar, como el mismo Simón Bolívar. Ello me reto a conocer más sobre la vida y la obra escrita de Simón Rodríguez, corroborando luego mis

supuestos. Desde entonces, lo considero no sólo como un héroe de la educación que luchó contra situaciones y personajes adversos de su época, por la creación de escuelas y la dignificación de los maestros, sino como un horizonte de posibilidades abiertas para la transformación social integral (creación de Repúblicas), principalmente desde el escenario educativo. Simón Rodríguez era una persona de su tiempo, un visionario que intentó proseguir la tarea iniciada con la guerra de independencia. Ofrecía una propuesta educativa para formar los republicanos que requería la joven nación.

Más tarde, decidí estudiar mi licenciatura en educación en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, es decir, el nombre del epónimo. Esta institución, bajo la rectoría de Félix Adam, publicó las obras completas del maestro Rodríguez, que pude leer luego. En algún momento, me correspondió participar en el Fondo Editorial de la universidad, bajo la dirección del periodista Earle Herrera. Allí compartimos y debatimos con autores estudiosos de la vida y obra robinsoniana, como Andrés Lashera y Carlos Jorge.

Desde el inicio, me cautivó la forma como Rodríguez organizaba su escritura: con llaves, corchetes, imágenes y juegos de letras. Él decía que escribir era una forma de pintar las ideas. Ante la dificultad para leer estos signos, decidí concebir la escritura robinsoniana como si alguien hablase conmigo, es decir, como si el propio Maestro estuviese pronunciando estas palabras, con sus pausas, sus énfasis (Nietzsche en algún momento habló de “leer con el oído”). Pero más me cautivó su propuesta de poblar América con sus propios habitantes. De iniciar un proceso educativo mediante el cual los negros, zambos, pardos y mulatos aprendieran también un oficio. Pero no se trataba de aprender un oficio para que otros se aprovecharan de su trabajo. Había que organizarse con sus semejantes para la producción y la distribución de bienes. Así, las clases sociales entonces dominadas participarían en la sociedad como miembros con todos los derechos.

Luego, estudiando lo que ocurrió después de la guerra de independencia, pude enterarme de dos cosas:

1. La propuesta de Rodríguez fue atacada de muchas formas por quienes detentaban el poder.
2. Rodríguez, fiel a sus principios, prosiguió solitario su proyecto americano, sin lograr realizarlo completamente.

No obstante, algunos pensamos que Simón Rodríguez aún puede contribuir notablemente en la historia presente y futura de nuestro país. Su proyecto de educación popular, que confería papel protagónico a los sectores tradicionalmente excluidos de la sociedad, se orientaba a transformar las relaciones entre los seres humanos. Y, al hacer esto, inevitablemente iba a cambiar toda la estructura social. Si bien Rodríguez, en su momento, no pudo desarrollarlo porque prácticamente el mundo se le vino encima, tal vez nosotros podamos hacerlo.

Simón Rodríguez en su tinta y en la historia

Si bien la guerra de la independencia en Venezuela (y también en el resto de la América Latina), tuvo como horizonte explícito lograr una república democrática con libertad ciudadana y equilibrio de poderes, ello no fue consumado. La intervención directa de los Estados Unidos e Inglaterra¹⁰⁷, aliados con poderes económico/políticos locales, propicia un reacomodo de los poderes existentes en la joven nación. Una difícil alianza entre los intereses imperiales y los de dueños de haciendas y jefes militares sedientos de tierras y propiedades, genera un bloque de poder que habría de repartirse los principales bienes nacionales, ejerciendo una violencia sistemática sobre el resto de la población negra, zamba, india, entre otros grupos sociales.

Esta conjunción de poderes se hizo tan significativa que persiguió y acorraló, entre otros, al máximo líder de la independencia, Simón Bolívar, dando al traste con su tesis de unidad latinoamericana para enfrentar los embates de las grandes potencias de la época.

107 Francisco Pividal Rondón (2006). Bolívar, pensamiento precursor del antiimperialismo. Caracas. FIDES.

Por su parte, Simón Rodríguez, luego de la muerte de Bolívar, prosigue solitario su quijotesca labor de contrainsurgencia, enfrentando grandes poderes sociopolíticos¹⁰⁸. Estaba claro al señalar que la independencia no estaba concluida, que era aún una tarea pendiente¹⁰⁹.

En su obra *Luces y virtudes sociales*¹¹⁰, Simón Rodríguez señala que la verdadera independencia y la construcción de la República, desde las nacientes sociedades, deben ser realizadas por los propios habitantes, absolutamente todos, privilegiando a los entonces excluidos: negros, zambos, indios, tercerones, cuarterones, quinterones, salta atrás, entre otros. América debe ser original, es decir, debe forjar sus propias instituciones, con el concurso de todos (sin excepciones).

Sobre estas bases, los habitantes de las naciones debían ir conformando a lo largo y ancho del territorio sociedades económicas (en el sentido más amplio posible), con ejercicios útiles y aspiración fundada a la propiedad. Estas sociedades tendrían carácter autónomo, permitiendo consolidar en todos los lugares, “un sistema económico de producción controlada y una modalidad de colonización de la tierra”¹¹¹.

La educación, en Rodríguez, constituye un punto de apoyo fundamental para el desarrollo de lo político, para la fundación de las nuevas repúblicas, tanto para conocer el estado de cosas vigente como para la generación de obligaciones a la voluntad, es decir, hábitos¹¹². Podemos inferir que se trata de un espiral creativo entre el estudio de la realidad social actual y las posibilidades de acción tendentes a la conformación de la república.

La educación ha de propiciar el desarrollo en los niños y

108 Gabriel Parra (2007): El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez. El Proyecto de Chuquisaca. Revista Interdisciplinaria Entelequia. [Revista en línea] Disponible: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=03a15>.

109 Simón Rodríguez (2001). Cartas. Caracas. UNESR.

110 Simón Rodríguez (1975). Obras Completas. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, Caracas.

111 Andrés Lasheras (2004). Simón Rodríguez. Maestro ilustrado y político socialista. Caracas: UNESR.

112 J. Rosales Sánchez (2008). Ética y Razón en Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Rectorado, UNESR.

las niñas y adultos de habilidades para calcular, pensar, hablar, escribir y leer. Esto ocurre mientras los aprendices cultivan un oficio (albañilería, herrería, carpintería), y las niñas “oficios propios de su sexo”. Para ello, los gobiernos deben asignarles (con carácter retributivo) tierras y talleres. El trabajo, bajo la orientación de maestros y directores, propicia el desarrollo colectivo de hábitos sanos y valores auténticamente republicanos.

En Extracto de la obra Educación republicana (op. Cit., 1975), Rodríguez deja claro que hay que satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes, estableciendo para ello medios apropiados. Así, a la par del desarrollo educativo (escuelas), hay que desarrollar los medios de producción y distribución: industria, comercio, banco, crédito público.

Rodríguez, en Sociedades Americanas, (1975) señala que los seres humanos tienden a la sociabilidad, y ello puede lograrse mediante el ejercicio de las luces y las virtudes en las escuelas. Por lo tanto, hay que sembrar escuelas en todas partes, mientras se habita en casas ordenadas y limpias. La verdadera autoridad se forja, no desde los poderes establecidos, sino desde la educación, porque educar es crear voluntades.

Desde lo anterior, y para efectos del presente trabajo, asumiremos las siguientes claves rodrigueanas para mirar el devenir actual de la educación y el pensamiento social nuestroamericano:

1. El proyecto robinsoniano tiene un sentido sociopolítico, constructivo y transformador, orientado a la construcción de una república original, independiente, desde la acción consciente y responsable de sus propios habitantes.
2. Los protagonistas de este proyecto (¿sujetos históricos?) son todos los habitantes, comenzando por los que viven en condiciones extremas de pobreza y exclusión, mediante el desarrollo de procesos de inclusión creciente que abarcan simultáneamente la generación de hábitos (modos de vida) plenos de ética y de trabajo liberador, y la configuración de espacios organizacionales en lo económico (que incluye

los medios concretos de satisfacción de las necesidades sociales).

3. El asumir la educación (popular) como vía privilegiada para la formación integral de ciudadanos, desde el vínculo directo con el trabajo productivo, el desarrollo local/regional y la constitución de sociedades en desarrollo.

La incidencia de Simón Rodríguez en nuestros procesos de metodización, además de estratégica, es de concepción raizal, en el sentido de señalar y fundamentar un horizonte de sentido (un proyecto) de carácter liberador, creador, auténticamente original y pertinente.

Nuestroamérica: ¿Proyecto transubstancial?

Nuestro Simón Rodríguez, esa presencia solar, ya nos dio el mandato: ¡Seamos originales! ¡Inventamos o erramos! Al parecer, es el único camino que nos lleva a la libertad, a la autodeterminación, a la equidad raizal entre seres humanos. Así, Nuestroamérica, al decir de Martí¹¹³, es una propuesta, una apuesta arrojada al porvenir, sustentada por un pueblo que milita en el esfuerzo honrado, la solicitud leal y la amistad sincera entre los hombres. Lleva consigo, en su búsqueda de originariedad, un temple de consciencia de sus moradores, que actuando según un revelador existencial, nos revela el mundo como nuevo¹¹⁴. También lo anuncia Leopoldo Zea¹¹⁵, señalando el tránsito de la libertad a la evolución creadora del pueblo, incorporando valores de otros pueblos, incluso de la humanidad entera, hacia un estadio universalista. Por su parte, Isabel Rauber¹¹⁶, denunciando la locura desenfundada del capitalismo neoliberal, nos desafía a pensar en nuestra supervivencia, y con ella en la orientación de anudarnos a la posibilidad de conformar un mundo basado en la armonía de la dimensión cósmica-humana.

113 José Martí (2005). Nuestra América. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

114 Ernesto Mayz Vallenilla (1959). El problema de América. Caracas: Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela.

115 Leopoldo Zea (1976). El pensamiento latinoamericano. Barcelona: Ariel.

116 Isabel Rauber (2006). América Latina. Poder y socialismo en el siglo XXI. Caracas: Vadell Hermanos Editores.

O las palabras proféticas de nuestro filósofo Briceño Guerrero¹¹⁷, interrogándonos si en estas tierras nuestroamericanas seremos capaces de hablar por toda la humanidad, de expresar todo lo humano, de manifestar la idiosincrasia de toda la Tierra.

Sabemos que el modelo capitalista ha mutado en la llamada globalización, doctrina que según Orlando Fals Borda¹¹⁸ nació en las altas esferas de poder de Europa y los Estados Unidos. Se metaboliza en los estados nacionales a partir de alianzas transnacionales con las burguesías locales, intentando convertir el mundo entero en un gigantesco mercado, y encerrados en una cultura única que favorece el consumo desbocado. Por otra parte, Boaventura de Sousa¹¹⁹ refiere que el llamado consenso de Washington impone unas reglas que sólo pueden cumplirlas los países con alto nivel de desarrollo, imponiendo el dominio del supuesto libre mercado como regulador de la vida social. Luego, la llamada globalización no es tal, sino la imposición de un modelo social, económico y cultural, impregnado de los patrones fundantes de la civilización occidental y el capitalismo galopante. Se trata de un pensamiento único y de una política única¹²⁰.

No obstante, en los últimos años han ocurrido cosas que vienen a estremecer las estrategias imperialistas y colonizadoras de los poderes hasta ahora dominantes. Por ejemplo, hay signos de agotamiento del modelo competitivo del sistema capitalista¹²¹, anunciando graves problemas que podían arrastrar el esquema civilizatorio. Empiezan a presentarse síntomas

117 José Manuel Briceño Guerrero (1966). *América Latina en el Mundo*. Caracas: Editorial Arte.

118 Orlando Fals Borda (2007). *Hacia el Socialismo Raizal y otros escritos*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

119 Boaventura de Sousa Santos (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, Bogotá.

120 Atilio Borón (2006). *La izquierda Latinoamericana en el Umbral del Siglo XXI*. En: *Movimientos y Poderes de Izquierda en América Latina*. Coord. Bernard Duterme. Caracas: Laboratorio Educativo.

121 Isabel Rauber (2006). *Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

de una problematización creciente de la concepción de libre mercado, que se manifiesta en las múltiples crisis que recorren el mundo entero. Ello ha agudizado las protestas de ciudadanos insatisfechos en todo el mundo, y ha propiciado plataformas de articulación de luchas, como los Foros Sociales.

Por otra parte, en América Latina, los “modelos exitosos” de Chile y Argentina se derrumbaron, quebrando la antigua fe en la infalibilidad del mercado. Por otra parte, y aun siguiendo a Borón (2006), se ha profundizado una decepción creciente en los capitalismos democráticos de la región, bajo cuyas miradas empeoran cada vez más las condiciones socioeconómicas de la población. Otro factor importante lo constituye el hecho de que cada vez nos sentimos menos representados por los tradicionales partidos y sindicatos existentes, incluyendo los llamados de izquierda, cuya mayoría aún parece moverse en los esquemas clásicos de la democracia representativa.

No obstante, Nuestroamérica, desde sus luchas libertarias y antihegemónicas, ha venido generando a lo largo de su historia (Simón Rodríguez, como ejemplo temprano), incrementándose desde las últimas décadas del siglo XX hasta ahora, la presencia de nuevos actores/actoras, nuevas expresiones teóricas y metodológicas y ensayos sociales. Aquí, podemos referirnos a Orlando Fals Borda¹²², en Colombia, quien aún tiene mucho que decir sobre la realidad actual y posible en América Latina; ya desde los 60, Fals Borda enriquece nuestra visión y nuestros pasos con la Investigación Acción Participativa, que sitúa al pueblo como creador progresivo del conocimiento y de la realidad. En los 70, Darcy Ribeiro¹²³ anuncia que estamos a las puertas de un nuevo modelo civilizatorio, permitiéndonos una mayor visualización de nuestras posibilidades como seres humanos y como pueblos. Enzo Faletto y Fernando Cardoso, y otros, con la Teoría de la Dependencia¹²⁴, agudizan nuestra mirada crítica para reconocer

122 Orlando Fals Borda y Carlos Rodríguez Brandao (1987). Investigación participativa. Montevideo. La Banda Oriental.

123 Darcy Ribeiro (1970) El proceso civilizatorio: de la revolución agrícola a la termonuclear. Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

124 Fernando Cardoso y Enzo Faletto (1969). Dependencia y desarrollo en América Latina. México. Siglo XXI Editores.

que la miseria de los países del llamado tercer mundo está relacionada con los mecanismos económicos transnacionales de producción y distribución, impuestos por las grandes potencias.

Por otra parte, hay propuestas que no sólo aportan claridad teórica, sino también formas prácticas de liberación y reconstrucción de espacios sociales. Por ejemplo, Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino y Leonardo Boff, entre otros, desde la Teología de la Liberación¹²⁵, nos han señalado como sujetos trascendentes, que hemos de liberarnos progresivamente de las estructuras de opresión (o de pecado), para buscar nuestro pleno desarrollo como seres humanos y partícipes del plan de Dios; desde aquí, se generaron y fortalecieron los Comités Eclesiales de Base, que siguen cumpliendo un papel relevante en la educación y organización popular del continente. Autores como Lola Cendales, Julio Barreiro, entre otros, nos hablan de la Educación Popular¹²⁶, como esquema y estrategia formativa y también política, que favorece la concientización y la transformación social ligadas a las dimensiones vitales de los seres humanos. Esto ha impulsado un movimiento, aún vivo y palpitante, en espacios sociales de nuestro continente. Y no podemos dejar por fuera a Paulo Freire¹²⁷, quien ya entonces construye una propuesta de formación desde lo histórico, agudizando nuestra visión de la realidad hasta dar con los mecanismos de coerción y sometimiento, y ofrece la palabra y la concienciación a los explotados y segregados, para la búsqueda compartida de la liberación.

De igual manera, podemos incluir a autores con plena vigencia, como Enrique Dussel¹²⁸, dedicado a desmontar los fundamentos del pensamiento occidental, y abrir cauces para la liberación de América Latina, mediante la filosofía y la ética. Y

125 Gustavo Gutiérrez (1975). Teología de la liberación. Perspectivas. Salamanca. Ediciones Sígueme.

126 Julio Barreiro (1978). Educación popular y proceso de concientización. México. SigloXXI Editores.

127 Paulo Freire (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo. Paz e Terra S.A.

128 Enrique Dussel (2013). Filosofía de la liberación. Buenos Aires. Editorial Docencia.

Juan Bautista Segales¹²⁹ (lamentablemente ya fallecido), abriendo cauces para forjar otra forma de vida, y otra manera de generar pensamiento y una nueva racionalidad. Y Ramón Gosfoguel¹³⁰, con su propuesta descolonial orientada a la liberación de espacios y formas de pensar... Y, como siempre, incurrimos en la injusticia de excluir otra gran diversidad de autores y pensadores con aportes de gran relevancia para las búsquedas y propuestas nuestroamericanas.

Finalmente, podemos señalar que cuando la configuración social cierra las oportunidades de crecimiento y desarrollo, y hasta del mantenimiento de la vida, los seres humanos nos abrimos a diversas posibilidades creadoras. Así, desde el mundo de vida de estos sectores sometidos y a la vez excluidos, concurre una diversidad de actores que va creando el terreno propicio para el surgimiento y afianzamiento de los nuevos movimientos sociales, tema que hemos desarrollado más ampliamente en otro lugar¹³¹.

En este horizonte queremos ubicarnos, en la propuesta de que somos un proyecto que ha de avanzar hacia una renovación profunda de la sociedad, hacia el logro de estadios sociales ya anunciados en múltiples referencias interpersonales e intertextuales (equidad, justicia, libertad, dignidad). Ello pasa por procesos (a veces festivos, a veces dolorosos) de transubstanciación (cambio raizal) permanente en nuestros pensamientos, nuestras costumbres, nuestras huellas ancestrales, nuestro arte, nuestras ciencias. Un proyecto profundamente histórico, que no renuncia a ninguna de nuestras semillas ancestrales, que bebe de nuestras luchas de pueblo y de todos los sueños colectivos que aún no han podido ser, y los transmuta en sentires-pensares-haceres-, desde vínculos amorosos, utopías concretas, rituales liberadores y de participación plena en la naturaleza. En esta dirección esbozamos esta propuesta de metodización.

129 Juan Bautista Segales (2018). Caracas. Monte Ávila Editores.

130 Ramón Grosfoguel (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. En: Formas-otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona. CIDOB.

131 Julio C Valdez (2012). Movimientos sociales en Venezuela. Una propuesta transformadora. Caracas. Editorial El Perro y la Rana.

Capítulo VII

Propuestas metodizantes nuestroamericanas

Colocarse en el lugar de metodologías en general, y metodologías emergentes de investigación en particular, significa hablar de propuestas que han acompañado las prácticas de rebeldía político-cultural que se han desarrollado en América Latina a través de procesos de comunicación popular, teología de la liberación, filosofía, psicología social, teatro del oprimido, investigación-acción-participante, educación popular, educación propia e intercultural, decolonialidades, así como de los diferentes grupos sociales que han construido una actoría desde sus empoderamientos: afros, indígenas, mujeres, jóvenes, maestras y maestros, grupos Lgbti, grupos en condición de discapacidad y muchas otras, que les ha permitido constituirse como corrientes del pensamiento, y realizar un ejercicio reflexivo sobre sus prácticas para dar cuenta de los supuestos cosmogónicos, epistémicos y políticos que los fundamentan y les dan vida propia en los territorios a lo largo y ancho de nuestra realidad.

Marco Raul Mejía. Investigar desde el Sur.

América, manantial de propuestas y proyectos

Siguiendo las referencias anteriores, en la línea de enriquecer nuestra propuesta de metodización, referiremos ahora enfoques nuestroamericanos vinculados con métodos y metódicas de acción-reflexión. A partir de la década del 60 del siglo XX, surgen y se afianzan diversas perspectivas políticas, filosóficas y metodológicas en nuestro continente, que propician una búsqueda libertaria de nuevas formas de mirarnos desde y con nuestros entornos sociales, y que apuntan a la exploración de metódicas que integran la reflexión y la acción, la teoría y la práctica, también en aras de la transformación raizal de la sociedad. Según Marco Raúl Mejía¹³² en nuestro continente, a partir de acciones de rebeldía

132 Marco Raúl Mejía (2022). Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En: Autores varios: Investigar desde el S

contra sistemas injustos imperantes, se ha venido construyendo metodologías emergentes de investigación, que construyen su propuesta para para visibilizar lo oculto, para hacer propio lo negado, poniendo en juego esos saberes y conocimientos desde lo diferente, lo diverso; esto ha redundado en el encuentro con múltiples narrativas y lenguajes, para que toda práctica pueda ser su expresión desde sus particulares determinaciones, que nos muestran otras organizaciones, estrategias y sentidos de la vida. Nos referimos a un proceso mayor, que concretiza la muestra de aquello que somos, lo cual nos dota de un ethos que nos une y diferencia, para posibilitar una expresión y dar cuenta de estas “sociedades abigarradas” como se nos ha denominado. Entre estas, tenemos: la Investigación Acción Participativa, la Sistematización de experiencias, la propuesta INVEDECOR, la Educación Popular, el Teatro del Oprimido, entre otras.

Comencé a acercarme más sistemáticamente a la literatura latinoamericana cuando aún estudiaba Psicología en la Universidad Central de Venezuela. Me instalé en la Biblioteca Central y a la par de las búsquedas de experimentos reforzadores del conductismo, aproveché para leer tantas otras cosas, como obras ficcionales, filosóficas, educacionales, científicas, y entre estas los temas y concepciones surgidas en nuestra América, como Teología de la Liberación, Teatro del Oprimido, etc. No obstante, ya en el CEPAP, a principios de los años 80 del siglo XX, nuestro profesor Lucio Segovia no sólo abrió canales de comunicación directa con diversos centros documentales internacionales, lo que nos permitía acceder a una diversidad de textos importantes, sino que contactó directamente a una serie de autores de avanzada de aquellos momentos, con algunos de los cuales luego compartiríamos incluso personalmente: Orlando Fals Borda, Francisco Vio Grossi, Pablo Latapí, Paulo Freire, entre otros. Además, Lucio tuvo la genial idea de crear, al interior del CEPAP, la Unidad de Información y Documentación (UNIDOC), en la cual podíamos (podemos) contar con libros, artículos y ponencias principalmente referidas a visiones, métodos, asuntos, desde una búsqueda de referentes libertarios, creadores, en las

ciencias sociales, el arte, la educación, la teología, la organización popular, etc.

De esta búsqueda diversa, plural, sobre lo que es y lo que puede ser y hacer el ser humano concreto nuestroamericano, es posible ubicar algunos referentes que vinieron a enriquecer los procesos de metodización, especialmente si los hacemos dialogar con el método de proyectos del CEPAP. Nos referiremos (sabiendo que nos quedamos cortos) a dos de ellos, fortalecidos en los 70 y los 80 del siglo pasado): La Investigación Acción Participativa y la Sistematización de Experiencias.

La Investigación Acción Participativa (IAP) fue desarrollada y difundida por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda¹³³. En líneas generales (se ha dicho tanto sobre ella) se trata de un enfoque investigativo que propende a una búsqueda transformacional raizal¹³⁴, mediante la cual un colectivo humano, desde un ejercicio de unidad reflexión-acción, o teoría-práctica, busca lograr un impacto social, político, económico local, aportando simultáneamente a la construcción colectiva de una Ciencia del Pueblo¹³⁵.

La Investigación Acción Participativa es un método complejo, no lineal, de evolución en espiral, siendo sus metódicas concretas prácticamente una creación del colectivo que la emprende. No obstante, para efectos ilustrativos, incluso didácticos, puede colocarse en cuatro momentos relevantes:

- Inmersión y comprensión de la realidad, desde la observación participante, y el compromiso ético y político de los investigadores, con la participación plena del colectivo social que corresponda.
- Construcción compartida del plan de investigación, que es también acción sistemática para lograr un cambio en algún nivel de la realidad social. Este plan se inscribe en una lógica

133 Orlando Fals Borda (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Bogotá.

134 Orlando Fals Borda (2008) El socialismo raizal. Caracas, Edit. El Perro y la Rana.

135 Orlando Fals Borda (1991). Acción y Conocimiento. Rompiendo el monopolio con la IAP. Bogotá: Edit. Rahman.

participativa y protagónica, que tiene en cuenta la cultura popular, y garantiza el control colectivo del proceso.

- Desarrollo del proceso investigativo, mediante el uso de una pluralidad de técnicas para recabar información (observación, indagación documental, entrevistas, cartografía comunitaria, entre otras), siendo necesario el compartir colectivo permanente de lo recabado mediante procesos de devolución sistemática¹³⁶ (compartir resúmenes, ideas, mapas conceptuales, sistematización de información con el grupo), todo esto en función de acompañar procesos de transformación de lo real.
- La evaluación permanente tanto del curso de producción cognitiva, como de la efectividad de las acciones realizadas, en cuanto al grado de impacto social forjado y los valores y aprendizajes generados al interior del grupo promotor. Los conocimientos desarrollados pueden inscribirse en un espiral de sistematicidad creciente, que confrontados con saberes de otras partes (incluso académicos), dan pie a la creación permanente de la Ciencia del Pueblo.

Por otra parte, como método insurgente nuestroamericano, tenemos la sistematización de experiencias, surgida desde el mundo del Trabajo Social. Brota del afán por generar teoría a partir de la práctica comprometida con la reivindicación de grupos sociales segregados, ejerciendo la creación colectiva de programas de acción que despiertan nuevas posibilidades de ser y de hacer en esos grupos¹³⁷. Supone que, en este caso, el trabajador social ha de partir con el grupo, reconociendo sus intereses inmediatos, transitando luego los problemas que representan sus intereses de clase, asumiendo experiencias orientadas a enfrentar las condiciones sociales que generan tales problemas, impulsando la posterior explicitación teórica de lo vivido.

136 Orlando Fals Borda. (1987) *Ciencia propia y colonialismo Intelectual: los nuevos rumbos*. 3a. ed., Bogotá: Carós Valencia Editores.

137 Diego Palma (1973). *Plan de Acción de la Escuela de Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica.

Al respecto, y aclarando que pretendemos visualizar la metodización de procesos, y no analizar con mayor profundidad estas corrientes sociocognitivas, presentaremos los posibles momentos de una sistematización de experiencias, acudiendo para ello a las palabras de un gran estudioso de la sistematización de experiencias: Oscar Jara¹³⁸

- El punto de partida: vivir la experiencia. No se trata sólo de un momento metodológico, sino de una condición fundamental, puesto que la sistematización de experiencias busca interrogar y extraer respuestas de la vida cotidiana. Aquí se refiere a la vivencia de un grupo o colectivo social dado, que se plantea resolver algún problema, o superar algún escollo, en un ámbito social concreto.
- Las preguntas iniciales: ¿Para qué queremos sistematizar? ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? ¿Qué aspectos centrales de esa experiencia queremos sistematizar? Esto apunta a clarificar en el grupo o colectivo la intencionalidad expresa de actuar reflexionando, o de reflexionar actuando, fijando la vista en un proceso específico, vivido o en vivencia, atendiendo a la necesidad de mejorar la práctica, en la forja de nuevas posibilidades de ser y de hacer.
- La recuperación del proceso vivido: Implica el ejercicio de relatar colectivamente la experiencia elegida, como una primera vía para reconstruir el proceso, desde el supuesto de que esa narrativa ha de propiciar la reconstrucción de lo que ha venido aconteciendo, haciendo emerger aspectos y ángulos que usualmente quedan al margen, o visualizaciones y ángulos inéditos hasta ahora. Esta historia se compone a partir de un interrogar constante (problematización) en torno a cursos de acciones, decisiones, asuntos no resueltos, tensiones interpersonales, conflictos, acuerdos y desacuerdos, entre otros, para comprender mejor todo, corregir, superar, y en fin, mejorar las prácticas y las humanas relaciones.

138 Jara, Oscar. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. Dialnet, Vol. 2, Nº. 42-43, 88. 2005. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355676>

- La reflexión de fondo: Es el momento del mayor nivel de teorización del proceso, donde se supone que el grupo o colectivo alcanza una comprensión más completa e integral de lo ocurrido y por qué las cosas fueron de esa manera. Es la hora de la interpretación crítica de lo obtenido hasta el momento.
- Los puntos de llegada: formular conclusiones y comunicar los aprendizajes. Gira en torno a la formalización de los resultados del proceso (informe, mapa de conceptos, cartografía social, producto audiovisual) y los modos de socializar estos productos con una comunidad mayor donde se ubica el grupo o colectivo, y con otras comunidades que compartan los mismos intereses.

Es claro que las propuestas nuestroamericanas de indagación y creación cognitiva trascienden el mero ejercicio de crear y aplicar métodos de investigación. Apuntan a un horizonte de transformación radical de la sociedad, e incluso de nuestros modos de relacionarnos, de pensar y de actuar en la vida cotidiana. Incluso, algunos pensamos que señalan los fundamentos de una nueva civilización. Podemos esquematizar algunos aspectos relevantes en el siguiente gráfico:



Gráfico N° 3. Horizontes de las corrientes del conocimiento en América Latina. Elaborado por Julio Valdez. 2021.

En este ámbito, podemos señalar que la investigación acción participativa y la sistematización de experiencias se inscriben en estos horizontes transformadores. Y si bien comparten rasgos e intencionalidades comunes, también presentan algunas diferencias (aunque sean de énfasis). Ambas suponen colectivos humanos decidiendo, planeando y realizando procesos de transformación para cambiar las condiciones de vida, proponen la participación plena de las personas en procesos que integran el saber y el hacer.

No obstante, como ya lo habíamos advertido, hay diferencia de énfasis entre ambas posturas metodológicas, que para algunos autores están hermanadas¹³⁹. Veamos:

- Mientras la Investigación Acción Participativa enfatiza el hecho de encarar y resolver una situación problemática colectivamente sentida, la sistematización de experiencias enfatiza el autoconocimiento de un colectivo humano, y sus posibilidades de transformación (de ese colectivo) para responder a requerimientos de transformación del entorno.
- La Investigación Acción Participativa atiende simultáneamente la búsqueda de conocimiento, la acción decidida, la participación colectiva y la transformación social en un proceso particular, mientras que la sistematización de experiencias atiende al desarrollo de la praxis (acción-reflexión), sus condicionantes, sus limitaciones, sus potencialidades transformadoras.
- La Investigación Acción Participativa construye un relato para evaluar el curso de las acciones y su impacto

139 Por ejemplo, el educador colombiano Alfonso Torres señala: “La sistematización no es una evaluación, es una forma de investigación diferente a la investigación clásica, se asemeja mucho más a la investigación acción y a la investigación participante, ya que el punto de partida es la práctica y permite rescatar la experiencia por sus propios actores, en los respectivos niveles en donde ellos han realizado dicha práctica”. En: Torres Carrillo, Alfonso. La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para la nueva universidad. Revista Diálogo de Saberes / Universidad Bolivariana de Venezuela, Dirección de Investigación y Estudios Avanzados. — Caracas: Ediciones Imprenta Universitaria UBV, 2008. 146 p. ; 23 cm.— (Año 1, N° 2, Mayo-Agosto). <http://www.ubv.edu.ve/files/RevistaDiC3A1logodeSaberesNC2BA2.pdf>

comunitario, así como los procesos de concientización, mientras la Sistematización de Experiencias construye relato(s) para comprender, reorientar y repensar la praxis transformadora.

Podemos reiterar este aspecto en el siguiente cuadro:

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. DIFERENCIAS	
INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Enfatiza el hecho de encarar y resolver una situación problemática colectivamente sentida.• Atiende simultáneamente la búsqueda de conocimiento, la acción decidida, la participación colectiva y la transformación social en un proceso particular.• construye un relato para evaluar el curso de las acciones y su impacto comunitario, así como los procesos de concientización	<ul style="list-style-type: none">▪ Enfatiza el autoconocimiento de un colectivo humano, y sus posibilidades de transformación (de ese colectivo) para responder a requerimientos de transformación del entorno.▪ Atiende al desarrollo de la praxis (acción-reflexión), sus condicionantes, sus limitaciones, sus potencialidades transformadoras.▪ Construye relato(s) para comprender, reorientar y repensar la praxis transformadora.

Podemos agregar otras reflexiones a tales propuestas, haciendo incorporaciones a un texto que publicamos no hace tanto, referido a parte de la obra de nuestro desaparecido maestro Carlos Lanz, quien creó un método que abrevia tanto de la investigación acción participativa como de la sistematización de experiencias, entre otras fuentes¹⁴⁰, y nos remite de plano a la mirada metodizadora nuestroamericana.

140 Los siguientes puntos parten de un artículo que escribimos como homenaje al desaparecido maestro Carlos Lanz. Esta es la referencia: Valdez, Julio (2022). Carlos Lanz Nuestroamericano. Revista Expresión Pedagógica. Revista Digital de Investigación Socioeducativa, Año 1, N° 2, pp. 7-9, Unidad Local de Gestión Universitaria del Estado Miranda (Venezuela), Universidad Nacional Experimental del Magisterio.

Alguien que nos increpa a buscar constantemente nuevos sentidos a lo que hacemos y pensamos, en el horizonte de construir modos de vida diferentes.

Recordemos que durante los años 60-70 (siglo XX), nuestro continente americano se tensionaba entre fuerzas antagónicas, que ayudaron a consolidar el pensamiento y la acción de Carlos Lanz. Por un lado, una serie de gobiernos latinoamericanos que, siguiendo las directrices dictadas por los Estados Unidos, permitían la extracción y el saqueo de nuestros recursos (petróleo, hierro, banana, cobre) bajo feroces esquemas represivos y de perennes violaciones de los derechos humanos. En Venezuela, según Gabaldón Márquez¹⁴¹, todo esto se materializa por la acción represiva y sangrienta que emana del gobierno de Rómulo Betancourt. Por otro lado, según Oscar Jara¹⁴², múltiples colectivos humanos, en diversas regiones del continente, desplegaban acciones tan variadas, desde frentes armados, como procesos sociales alternos (radios mineras y comunitarias, apuestas formativas –educación popular y método de Paulo Freire-, religiosos –círculos de la Teología de la Liberación-, de investigación –Investigación acción participativa y sistematización de Experiencias-, teatro –Teatro del oprimido, de Augusto Boal-, entre otros tantos).

Carlos Lanz, desde aquellos momentos, transitó diversos territorios en lucha. Participó en las guerrillas insurgentes, por lo que fue perseguido, herido y hecho prisionero. Luego, fue desplegando durante varias décadas un trabajo sostenido de creación de diversos colectivos humanos, proyectados en diversos ámbitos de la vida social: educativo, derechos humanos, productivos, investigativos, entre otros. Fue un sujeto de cambio permanente, siempre participando en grupos humanos en constante reflexión y acciones sistemáticas; un militante del marxismo, sin dogmas, en búsqueda de reinterpretaciones

141 Edgar Gabaldón Márquez (2012). Por el Camino de Chimiro con la brigada de los ríos y las filas. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

142 Óscar Jara (2018). La Sistematización de Experiencias. Prácticas y Teorías para otros mundos posibles. Bogotá—Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

permanentes para conocer con profundidad nuestras realidades locales, nacionales, mundiales, y a procesos de organización y politización crecientes; un observador privilegiado desde la participación en amplios espacios sociales, del gobierno nacional, militares, ministerios, y especialmente de lugares y acciones del pueblo llano.

La obra de Carlos Lanz, decíamos, es amplia y diversa. Incluye, entre otras, estudios estratégicos (guerras no convencionales), análisis de coyuntura, gerencia revolucionaria (tema ALCASA: Aluminios del Caroní, empresa del Estado venezolano, por ejemplo), educación, producción social comunitaria, epistemología, investigación, política. Asumió con rigor temas como bolivarianismo revolucionario, afroamericanismo o cimarronismo, resistencia indígena, teología de la liberación, corrientes marxistas latinoamericanas, entre otros¹⁴³. Por ahora, nos interesa detenernos a mirar algunas de sus propuestas de investigación social vinculadas con corrientes nuestroamericanas.

Podríamos decir, de entrada, que desde sus raíces marxistas, Carlos Lanz coloca en el centro de sus críticas la división social del trabajo, que en realidad es la fragmentación total de nuestras vidas en todas sus dimensiones (política, social, cultural, económica, e incluso de lo privado). Esta división social del trabajo, impuesta por los poderes transnacionales de facto en el sistema capitalista mundializado, se ha instalado en todas las esferas de nuestras existencias, por lo que hay que desvelarla continuamente y combatirla. En este sentido, el llamado de Lanz¹⁴⁴ apunta a la interrogación de la realidad –desde lo específico y desde la totalidad social-, y la búsqueda permanente de diálogo y de unidad entre todos los seres humanos, en búsqueda perenne de su liberación y de construcción de una sociedad socialista, es decir, solidaria, integradora, dignificante. Y, desde aquí, este gran hombre nos legó un camino de conocimiento-acción que

143 Luis Damiani (2021). Una desaparición autoanunciada. En: Secuestro político en Nuestra América. ¿Dónde está Carlos Lanz? Caracas: Editorial Trinchera.

144 Carlos Lanz (2009). Memoria Histórica e Innovación pedagógica. Teoría crítica e innovaciones pedagógicas. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

integra la investigación-educación-comunicación-organización: el Método INVEDECOR.

Los fundamentos del Método INVEDECOR se mueven con las corrientes políticas, teóricas y epistemológicas surgidas y afianzadas en suelo nuestroamericano. Podríamos caracterizar tales propuestas como sigue:

1. Los seres humanos (concretos, históricos, georeferenciados) somos más importantes que el Método (que cualquier método). Es decir, estamos antes y después del mismo, por lo cual no se trata de que nos tengamos que someter a una serie de pasos predeterminados, sino de valernos reflexiva y críticamente del método para comprender y actuar en, desde y sobre una realidad dada. Los seres humanos, pues, conducimos el método, no nos dejamos conducir por él.
2. El Método no es algo ya hecho, predeterminado, cosificado, sino un conjunto de fundamentos, premisas, propuestas de acción, que los seres humanos vamos creando y reconstruyendo siempre, para resolver tensiones y contradicciones en el trabajo y en la vida cotidiana.
3. El Método se construye dialécticamente (confrontación con la realidad), y siempre dialógicamente (interacción entre humanos), y en constantes diálogos intertextuales (ámbitos teóricos, enfoques y miradas diversas). Es, pues, un camino siempre en construcción entre fronteras epistémicas, políticas, epistemológicas, culturales, incluso cosmogónicas. Implica un aprendizaje significativo compartido de investigación acción, que genera constantemente nuevas formas de intervención y de organización popular.
4. El camino propuesto implica una confrontación permanente entre la práctica y las intelecciones cotidianas (usualmente fragmentarias, plenas de supuestos y de pareceres) con la totalidad social en movimiento (visión más real y completa de lo social), en una profundización

progresiva de las miradas y de los haceres, que despliega una teorización constante desde la crítica y la autocrítica.

5. 5. Todo lo anterior converge en la construcción del poder, en sus infinitas formas y manifestaciones. Es un conocer desde y para el hacer, que va entretejiendo pautas y modos de comunicación horizontal y ensayos de organización popular para lograr los objetivos compartidos.

El Método INVEDECOR, en fin, desde sus referentes nuestroamericanos, nos hace transitar un proceso dialéctico, no lineal, de visualización de situaciones específicas, definir y delimitar un objeto de estudio siempre tentativo, una reconstrucción permanente de la situación, un reconstruir ese objeto desde referentes teóricos, un afinar una perspectiva metodológica siempre en revisión crítica, un enfocar las acciones según las miradas y reflexiones nos vayan conduciendo, una búsqueda de estrategias de articulación e integración entre personas y colectivos humanos, un diseño operacional sistemático, un proceso abierto de acción compartida en perenne interpretación de datos, su análisis, arribo a conclusiones y resultados investigativos. Es un proceso recursivo, es decir, que va en diversas direcciones simultáneamente, es decir, de los datos a la teoría, pero también de la teoría vuelve a los datos, y así sucesivamente, en perenne enriquecimiento del estudio.

Ello nos conduce hacia un conjunto de criterios generales, a tener en cuenta para no perdernos en el proceso. Estos pueden ser:

- Confrontación permanente entre observación de la realidad y la teorización. Es decir, miramos la realidad teorizando y teorizamos mirando la realidad. La investigación es un movimiento en espiral que va de la descripción de la realidad a la mirada crítica y de la crítica a la realidad.
- Se trata de asumir una reconstrucción constante de la realidad en estudio, desde los colectivos de acción,

transitando un camino de la realidad a la teorización de la misma y de ahí a la acción, pero también de la acción a la observación y a la teoría. La finalidad es transformar la realidad para el beneficio compartido de los seres humanos.

- El Método INVEDECOR implica una búsqueda de sinergia en colectivos humanos concretos. Es decir, un mirar simultáneo de todas y todos hacia un mismo horizonte de esperanza. Ello implica que los grupos humanos requieren de asumir el intento de arribar a acuerdos, de forma consensuada, en lo que se quiere investigar, en lo que se ha de reflexionar y en hacia dónde y cómo actuar. Este proceso pasa por un diálogo y un compartir constantes, en aras de gestar formas de organización necesarias para avanzar en la comprensión total y en la transformación de realidades específicas.
- De esta forma, el Método desde el cual nos orienta Carlos Lanz nos pone en situación de integrar procesos complejos, como el de investigar la realidad, generar formas y pautas de aprendizaje permanente, construir hitos y medios de comunicación, al interior y al exterior de los colectivo humanos, y el ensayo constante de modos de organización, articulación e integración, para hacer efectiva la transformación de las situaciones de opresión y de fragmentación impuestas.

CAPÍTULO VIII

ANDRAGOGÍA Y EDUCACIÓN POPULAR: UN DIÁLOGO INMINENTE¹⁴⁵

La educación permanente se identifica con el desenvolvimiento humano total iluminado por una intencionalidad racional, ideal y técnica.

La gran tarea de la educación permanente es someter todo el proceso de desenvolvimiento humano, toda la incidencia de estímulos que actúan sobre él, incluidos los actualmente incontrolados y ocultos a esa intencionalidad.

Félix Adam.

A manera de presentación

La Andragogía, educación entre adultos, es una propuesta al quehacer educativo contemporáneo, especialmente en América Latina. Propone alternativas de enfoque y método tanto al mundo educativo universitario como a los procesos formativos de los llamados movimientos sociales.

La propuesta andragógica puede refrescar la educación actual; sacudir un poco su estratificación piramidal, su sistema de promoción individualista y competitiva; su forma fragmentaria de conocer; su esquema evaluativo, que da excesiva discrecionalidad al cuerpo docente. Apuntamos a una visión crítica de esa institución que logra mayor éxito en la medida que los estudiantes se desarraigan de sus contextos vitales y respiran una lógica de instrucciones y de obediencia irrestricta a la autoridad, y que muchas veces tiende a asumir esquemas de empresa privada, desde la búsqueda del máximo beneficio y el amor al lucro.

Pero la Andragogía también puede aportar elementos relevantes a procesos formativos en escenarios sociales

145 Julio Valdez (2013). Andragogía y educación popular. Un diálogo inminente. En: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA. Saberes e vivências em teorias e pesquisa na América Latina). De autores diversos. RED AMLAT.

emergentes, vinculados con la organización y movilización popular.

Hablamos de una educación que se genera en problemáticas concretas, y abunda en recursos formativos que usualmente no son registrados y, mucho menos, sistematizados. Además, los programas formativos específicos emanados de instituciones oficiales, tales como ministerios y universidades, usualmente responden más a las racionalidades institucionales que a los requerimientos de las organizaciones comunitarias¹⁴⁶.

En el presente trabajo referiremos en qué consiste la propuesta andragógica y qué aporta a la educación formal y comunitaria de hoy. Al ser un enfoque orientado a la educación entre adultos, definiremos cómo concibe la Andragogía a la persona adulta y cómo caracteriza sus procesos de aprendizaje.

Entendido que el mundo de la educación es tan complejo -lo que hace necesario el diálogo entre y corrientes y propuestas-, asumimos la necesidad de abrir un diálogo fructífero entre enfoques con otras propuestas, con el propósito de que se enriquezcan mutuamente, sin que ninguna de ellas pierda su espacio cognitivo propio. En este sentido, escogemos la educación popular, tradicionalmente vinculada con procesos formativos fuera del sistema educativo escolarizado.

¿Qué es la Andragogía?

La palabra Andragogía que surge en Europa en 1833, empleada por Alexander Kapp, se recrea como disciplina en los Estados Unidos a inicios de los setenta del siglo pasado, en los planteamientos de Malcolm Knowless. Llega a América Latina en esa misma década, a través de Félix Adam, quien le imprime significativos aportes. Mediante programas de postgrado, jornadas de investigación y diversas publicaciones, durante los años ochenta del siglo XX, la Andragogía logra expandirse por universidades y espacios comunitarios en buena parte del mundo.

146 Julio Valdez (2010). Andragogía: una lectura prospectiva. Caracas. Editorial El Perro y la Rana.

La Andragogía nos señala algunos planteamientos fundamentales:

1. Por haber diferencias fundamentales entre los modos de aprender de los niños y los adultos, las estrategias han de ser diferenciadas. El adulto aprende valorando y analizando experiencias propias y ajenas, construyendo sus proyectos de vida, y enfocando los problemas que surgen del desempeño de sus roles sociales.
2. Por ser el adulto un ser autodirigido y responsable de su propio proceso de aprendizaje, la educación debe ser necesariamente personalizada. Debe partir de los intereses personales y las búsquedas vitales. Y, aunque parezca contradictorio, esto sólo se logra cuando esas personas logran conformar comunidades de aprendizaje.
3. En la educación entre adultos, se trata de abrir todos los espacios posibles de aprendizaje. No es el sistema institucional el protagonista, sino cada una de las personas que decide aprender. Independientemente de los roles formales, todos los involucrados en procesos formativos son aprendices permanentes. Este es un punto altamente revolucionario.

Aportes de la Andragogía

Según Knowless y Adam¹⁴⁷, la Andragogía es a la vez arte y ciencia. Es estrategia formativa y campo del saber. Desde nuestra óptica, Knowless¹⁴⁸ (1972) enfatiza el papel de la Andragogía como hecho tecnológico, mientras Adam, sin dejar de lado el hacer, aportó elementos relevantes para considerarla como ciencia.

Además, la Andragogía ha contribuido a refundar una visión humanista de la educación. Los seres humanos - en ésta- somos multidimensionales, integrales, y requerimos de ambientes y oportunidades para crecer en todos los sentidos posibles. En cuanto a propuestas metodológicas, son innegables los aportes

147 Félix Adam ((1977). Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos. Caracas. UNESR, publicaciones de la Presidencia. Caracas: Autor.

148 Malcom Knowless (1972). Andragogía, no Pedagogía. Temas de educación de Adultos. Año 1. N. 2. Caracas: Centro Regional de Educación de Adultos.

de la Andragogía a la educación entre adultos. Ha incidido en la adopción de prácticas más participativas como, por ejemplo, la dinámica de grupos, el empleo del acuerdo de aprendizaje, y ha fortalecido el uso del método de proyectos.

También podemos decir que la Andragogía lleva en sí una postura transformadora. Supone que, por ser los adultos seres con tendencia a la autonomía, responsables de sí y de la convivencia con otros, con proyectos de vida en marcha, requieren para su formación ambientes flexibles, participativos, integrales. La apertura de estos espacios implica un ablandamiento de las estructuras educativas dominantes, caracterizadas por su rigidez tanto en los ámbitos formales como en los comunitarios. La Andragogía, pues, puede ser una brisa fresca en el endurecido sistema educativo existente.

La Andragogía como estrategia y disciplina

Desde nuestra perspectiva, la Andragogía constituye, a la vez:

1. Un enfoque, en el sentido de proporcionar cierta óptica para mirar, nombrar y teorizar en torno al hecho educativo.
2. Una estrategia, en el sentido de presentar conceptos, principios y lineamientos para orientar la vivencia de los adultos en procesos de aprendizaje.

Una disciplina -desde nuestra mirada- es una matriz viviente, palpante, conformada desde el encuentro de diversos autores-actores, con distintos enfoques y aproximaciones convergentes, y también divergentes. Es el reto que señala Pereira¹⁴⁹: La Andragogía ha de integrar realidades disímiles entre diversos grupos y actores, en un universo de información que fluya entre la identidad y la diferencia, entre la unidad y la pluralidad. Ello la pone frente a la creatividad y la transgresión de lo cotidiano, y a la búsqueda de armonización de los rasgos interdisciplinarios de los participantes.

Lo anterior implica que la Andragogía está en proceso permanente de generación y crecimiento; pero también de

149 L. M. Pereira (s/f). La Andragogía. Nuevo paradigma educativo. http://www.galeon.com/pcazau/artdid_luz.htm.

revisión y de corrección. Su foco de estudio es la formación entre personas adultas, y todo lo que en ello está implicado. Sobre este ámbito nos ofrece un cuerpo sistemático de principios, conceptos y lineamientos estratégicos.

La reflexión compartida, al interior de la disciplina andragógica, favorece también el diálogo interdisciplinario, la relación íntima con otros campos del saber: psicología, historia, antropología y ergología, y también la biología, la sociología y la economía, entre otras (Adam, (op. Cit. 1977).

Este desarrollo humano, desde la mirada de Félix Adam (op. Cit. 1977), está mediado por la educación del adulto en sus dimensiones biológica, histórico-antropológica, social, psicológica y ergológica. La Andragogía es un camino muy importante para abrir espacios educativos que favorezcan el crecimiento de los seres humanos para vivir más plenamente, que se abre al disfrute, a la vez que al trabajo creativo en beneficio de sus semejantes.

Mas, si la Andragogía se enfoca en la educación del adulto, conviene delimitar bien qué se entiende como tal.

¿Quién es adulto?

Knowless (op. Cit. 1972) vincula al adulto con el ejercicio permanente de autoconcepción, en oposición a su realidad vital, lo cual le plantea retos que van direccionando su conducta. Es decir, el ser humano no es algo definido, acabado, sino alguien que se concibe y se define a sí mismo en acciones que se confrontan con la realidad.

Por su parte, Félix Adam (op. Cit. 1977) también concibe al adulto como un ser en proceso de aprendizaje permanente, para potenciar su desarrollo pleno en diversas direcciones:

1. En los procesos fisiológicos y morfológicos.
2. En la comprensión y asunción de un rol histórico-cultural.
3. En la definición de su rol en lo económico, cívico y político.
4. En lo cognitivo, emocional.

5. En el plano de la acción, y el desarrollo de capacidades para accionar creativamente en el mundo del trabajo.

En este movimiento, el adulto definirá y decidirá conscientemente los pasos que seguirá, mediante la asunción del despliegue de su experiencia, para ser, principalmente, él mismo su propio regulador¹⁵⁰. El adulto, según Ludojoski¹⁵¹ construye saberes para orientarse en situaciones de incertidumbre. Es persona en proceso de humanización creciente que conlleva un despliegue de creatividad. En otras palabras, hablamos de un proceso de autoeducación, mediante el cual elegimos libre y responsablemente qué aprender y cómo hacerlo.

De la mano con quienes enfocan la biografía humana como un medio de estudiar procesos sociales complejos¹⁵², miramos al adulto como un ser con historia. Como ser humano, el adulto sintetiza y retraduce el movimiento de la totalidad social. Podría afirmarse temerariamente que la sociedad se expresa por las acciones de las personas, sin restar a estas su autonomía y sus ámbitos de libertad. La historia, según Zemelman¹⁵³ no trata sólo sobre el pasado y el presente, sino también sobre el futuro, por lo menos como reto, como posibilidad abierta. Los procesos formativos entre adultos pueden articularse con esas proyecciones al futuro, o pueden modificarlas. Tratar con el adulto es moverse entre historias comunitarias, locales, nacionales, regionales y mundiales, e historias personales de vida entrelazadas, que conforman tramas desde lo cotidiano.

Desde estos enfoques de investigación, asumimos que los adultos, en tanto humanos, son seres en relación que construyen colectivamente sus espacios sociales. Configuran la realidad desde sus actos de habla cotidianos¹⁵⁴, y se articulan bajo un

150 Félix Adam (1984b). La Teoría Sinérgica y el Aprendizaje Adulto. Revista de Andragogía N° 1. INSTIA. Caracas, Venezuela.

151 Roque Ludojoski (2008). Andragogía o educación del adulto. www.ciberdocencia.gob.pe.

152 Franco Ferrarotti (1983) "Sobre la Autonomía del Método Biográfico". En: Marinas M y Santamaría C. La Historia Oral: Métodos y Experiencias. Madrid: Edit. Debate.

153 Hugo Zemelman (1992) Los Horizontes de la Razón II: Historia y Necesidad de Utopía. México: Anthropos.

154 S. Taylor y R. Bodgan (1990). Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

sistema compartido de significados. Ello les obliga a favorecer y maximizar las posibilidades de diálogo, acuerdos y negociaciones. En este sentido, los adultos son sujetos y autores¹⁵⁵. La Andragogía, por lo tanto, enfoca la constitución de relaciones de intercambio, reciprocidad y horizontalidad entre los seres humanos. No obstante, la formación que se da en la relación, en la conjunción de un sujeto colectivo, no menoscaba sino que enaltece el desarrollo personal.

Desde las corrientes humanistas y existencialistas, podemos ver que el adulto tiende a la autonomía y al desarrollo de la conciencia del nosotros, desde su modo de vida específico. Los sistemas educativos deben favorecer estas tendencias. Hablamos de experiencia, y ello equivale a proyecto (Adam, op. Cit. 1977), como vía para comprender y superar una realidad mediante un conjunto sistemático de acciones compartidas. Esto implica que tanto los fines que se persiguen como las reglas de juego han de ser generadas y eventualmente modificadas colectivamente. Expresado de otro modo, más que determinar que las personas desarrollen ciertas y determinadas competencias, se trata de propiciar ambientes para abordar visiones integrales de situaciones específicas, alimentar los modos efectivos de razonamiento, y permitir la libre escogencia de las opciones que los adultos determinen, personal y colectivamente.

Desde otro enfoque, el adulto es una persona socialmente productiva (se integra o busca integrarse al mundo del trabajo) y activamente recreativa. Sus procesos formativos han de tener en cuenta este sentido ergológico, mucho más allá de meros procesos de capacitación y adiestramiento, en búsqueda de la autorrealización y un sentido de existencia pleno, desde su medio laboral. Por otra parte, en el marco de la educación permanente, se propicia el disfrute como derecho y como modo de favorecer el desarrollo integral de las personas.

155 J. C. Filho Dos Santos (1995). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitaiva o desafio paradigmático. En Dos Santos Filho, JC y S. Sánchez Gamboa (Org.) Pesquisa educacional: quantidade-qualidades. Sao Paulo: Cortez.

Un intento de síntesis

En síntesis, los adultos, desde la Andragogía, son seres:

1. Activos en el sentido pleno de la palabra; pero se trata de una actividad generada desde las relaciones mutuas. Los adultos actúan con autonomía en sus procesos de interpretar el mundo, en el reconocimiento, modulación y hasta control (que no represión) de sus emociones, y en la elección responsable de sus modos y ámbitos de acción.
2. Con tendencia a la integración de grupos y alianzas sociales con la familia, comunidades, grupos de amigos, y aún con la sociedad total (humanidad), como ente suprahumano. Ello implica el favorecimiento de la integración -no la reducción- de distintos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial.
3. En procesos evolutivos que despliegan todas sus dimensiones humanas: física, biológica, sociológica, cultural, social, ambiental, antropológica, histórica y económica.
4. Que transforman permanentemente las realidades de las cuales son parte indisoluble. En este sentido, la sociedad es una trama multidimensional, contingente, resultante y condicionante de la diaria relación entre personas. Estas relaciones pueden ser de armonía y consenso; pero también de tensiones, desacuerdos y conflictos. De aquí la concepción de una necesaria tensión persona-sociedad, en la que se interpenetran permanentemente.
5. Que constituyen síntesis sociales, que se reapropian y retraducen lo social, y son a la vez sujetos activos en su conservación o su transformación.

¿Cómo se mira el aprendizaje desde la Andragogía?

La Andragogía, sin constituir aún una teoría del aprendizaje, cuenta con un conjunto sistemático de elementos relevantes. Estos pueden resumirse en dos ejes profundamente imbricados entre sí: un proceso de pleno desarrollo personal en un proceso mayor de creación de comunidades de aprendizaje.

Como proceso de desarrollo personal, el aprendizaje tiene su centro en la experiencia. Esta se asume como acciones conscientes, proyectadas intencionalmente desde los intereses particulares hacia metas de crecimiento personal y desempeño social (Adam, Op. Cit. 1977). Las experiencias se van concatenando, y, mediante un análisis crítico permanente, se cargan de sentido, resignificando el curso de los procesos vitales¹⁵⁶ (Adam y Álvarez, 1987). Así, cada quien es responsable de sus acciones, y de los efectos de éstas en los demás. Hablamos de autodirección y autorregulación (Pereira González, Op. Cit. 2005). Por lo tanto, el aprendizaje andragógico aporta conceptos, principios y ambientes adecuados para propiciar el autoconocimiento, la autodirección y el autocontrol¹⁵⁷, mediante el planeamiento y desarrollo de actividades que estén de acuerdo con sus formas de sentir y de pensar (Knowless, Op. Cit. 1972).

La Andragogía, portanto, no suprime ni minimiza la elaboración teórica, ni las reflexiones filosóficas, sino que las internaliza en la corriente de la vida cotidiana y de la construcción de proyectos vitales. El conocimiento no sólo guarda consistencia interna, o pertinencia científica, sino que es evaluado según sus aportes en la construcción de sentido desde lo cotidiano. Luego, la teoría, desde los procesos andragógicos, necesariamente tenderá a integrar diversas disciplinas (carácter inter y transdisciplinario).

Así, la educación es el camino privilegiado para viabilizar el crecimiento pleno del ser humano, que ha de vivir siendo fiel a sí mismo, en tanto realiza proyectos que incluyen a otros. El adulto, en el enfoque andragógico, es sujeto de su propia vida, y ello incluye los contenidos y los modos de aprendizaje. Esto quiebra la tradicional relación docente-discente, y convierte la experiencia educativa en una permanente relación entre pares. Quien por razones institucionales tenga a su cargo un rol de educador, deberá desempeñarse como un mediador, como un

156 Félix Adam y Aura Álvarez (1987). Principios básicos de la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. En: Informe sobre el II Seminario Internacional y III Nacional de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

157 A. Alcalá . (1998). Propuesta de una definición unificadora de Andragogía. Monografías.com.

creador de ambientes que favorezcan el crecimiento de las personas en lo cognoscitivo, psicológico, emocional y axiológico¹⁵⁸. En este sentido, se produce un cambio de polo magnético en el mundo educativo: no son los educandos los que han de adaptarse a las instituciones educativas, sino éstas las que han de girar en torno a los intereses y necesidades de las personas.

No obstante, la autonomía y la autorregulación, lejos de conducir a una propuesta de corte individualista, favorece el aprendizaje compartido, la construcción de comunidades de aprendizaje, cuyo tamaño debe favorecer la tendencia a buscar consensos.

Podríamos intentar caracterizar el aprendizaje andragógico así:

1. Las acciones interpersonales de formación no sólo propician en las personas movilizaciones y reorganizaciones internas (esquemas de pensamiento, patrones afectivos, procesos valorativos), sino también tienen incidencia directa en el entorno, e inevitablemente tienden a transformarlo. De aquí que los procesos de formación, aun cuando puedan parecer asuntos muy privados, no pueden ser individuales y excluyentes, sino que pasan a ser un asunto social, compartido con otros.
2. Los procesos de aprendizaje, en la Andragogía, están inmersos en los procesos de vida de las personas. Ello implica que han de partir de las necesidades e intereses vitales de los adultos, y han de tomar en cuenta los espacios, lugares, momentos y estilos, así como las diferencias personales y culturales, en la perspectiva de crear medios y condiciones para vivir esa vida con mayor plenitud. Lo anterior lleva a dar la mayor relevancia posible a la experiencia humana. La experiencia, como acción presente y pertinente, implica un reinterpretar, un reapropiarse de lo vivido. En síntesis, las pautas y las estrategias de formación han de corresponderse con la apertura permanente a la vida, en toda su complejidad e incertidumbre.

158 D. Gutiérrez y S. Román Gutiérrez (2005). El Modelo de Hecho Educativo Integrativo como expresión de Andragogía. En: Revista venezolana de ciencias sociales. Diciembre año/volumen 9. Número 002, pp. 455-472. Cabimas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

3. La Andragogía tiene como uno de sus conceptos cardinales el autoaprendizaje. El ser humano (adulto en este caso), en relación con otros, es capaz de plantearse tanto sus objetivos de aprendizaje como los medios más convenientes para desarrollarlos. El autoaprendizaje implica el principio de autorregulación del ser humano, en el sentido de que éste es capaz de asumir sus responsabilidades hacia los demás, y para sí mismo, según sus propios valores y convicciones, por encima de las directrices y los condicionantes de estructuras externas.
4. Los principios de libertad, respeto, autonomía y solidaridad, no son sólo fines de la formación andragógica, sino presencias vivas durante todo el proceso. Ellos estarán en el proceso de construcción colectiva de un ambiente de libertad, responsabilidad, democracia, afectividad positiva y transparencia, donde los grupos de adultos conciban sus propósitos y sus modos de desarrollar procesos compartidos y personales de aprendizaje. El ejercicio constante de la argumentación, la resolución de problemas, la toma de decisiones, los proyectos personales y compartidos, son modos específicos del proceso andragógico.
5. La experiencia andragógica requiere de la creación colectiva de un ambiente con dos cualidades fundamentales: una que permita la construcción compartida de normas claras y explícitas, donde cada cual se sienta bien y tenga claridad de las reglas de juego en que transcurrirá la experiencia de aprendizaje; otra cualidad es que se permita la libre expresión de afectos e ideas, en una reflexión permanente en torno a las historias personales y colectivas, con el fin de favorecer la autonomía y la autoconciencia, de cara a la búsqueda del crecimiento humano en todos los sentidos posibles.
6. La Andragogía favorece el conocimiento profundo de sí mismo, de las propias fortalezas, debilidades y potencialidades (autoconcepto) Desde esa exploración se

va construyendo el proyecto de vida. Sólo es efectivo un proceso de construcción de aprendizajes, en la medida que las personas se conocen bien a sí mismas e intentan conocer a las demás.

7. La Andragogía se centra en el aprendizaje, no en la enseñanza. Más que un proceso de “recorrer” una serie de pautas y unidades curriculares, la Andragogía tiende a flexibilizar los modos de llevar a cabo un proceso de formación, de generar situaciones que favorezcan al máximo el aprendizaje entre las personas. El sentido que tenga el aprendizaje para las personas es más importante que la acumulación de unidades crédito. Ello implica que la formación ha de ser un proceso permanentemente creativo, significativo y vital, y las instituciones educativas tienen que transformarse para que eso sea posible.

La educación popular

Para iniciar el diálogo entre Andragogía y educación popular, conviene partir de una visión sustantiva de la sociedad en que vivimos. La visión predominante de la Andragogía, desde los años setenta del siglo pasado, seguía la de la llamada educación permanente, señalada por la Unesco: Lengrand¹⁵⁹, Goguelin¹⁶⁰, Hesburg, Miller y Wharton¹⁶¹, y Fauré¹⁶², (1978).

En esta visión, la sociedad se acelera y complejiza de modo creciente. Y la educación ha de ser el canal apropiado de preparación de las personas para absorber ese conocimiento. La sociedad es una especie de macroorganismo que vive para sí y se nutre a sí mismo, con aparente independencia del quehacer cotidiano de los seres humanos. Sólo se concibe un proceso único por el cual han de transitar todas las sociedades, sin importar su ubicación, su historia y sus peculiaridades culturales. Y la

159 Paul Lengrand (1973). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Editorial Teide.

160 Pierre Goguelin (1973). *Formación continua de adultos*. Madrid: Edit. Narcea.

161 T. Hesburg, P. Miller y C. Wharton (1975). *Pautas para la Educación continua o permanente*. Buenos Aires: Edit. Troquel.

162 Edgar Fauré (Coordinador). (1978). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Editorial.

educación no tiene otro camino que seguir la pauta exigida por ese gigantesco ente, como un engranaje más del sistema.

Según esta visión, los países más desarrollados científica y tecnológicamente marcarán siempre la pauta. Los países de América Latina, por ejemplo, tendrían que mimetizarse para hacerse semejantes a esas sociedades con mayor desarrollo. Así, la educación latinoamericana quedaría anclada a conocimientos generados desde ciertos centros de poder de los países más poderosos. Estos conocimientos que vienen en paquetes científico-tecnológicos, ya diseñados desde esos espacios de poder, no son absorbidos linealmente por nuestras sociedades llamadas subdesarrolladas o periféricas, sino que ameritan que reconfiguremos éstas para que tales conocimientos puedan ser aprehendidos. En otras palabras, a nuestras sociedades de menor desarrollo tecnocientífico, sólo les correspondería, desde esta concepción, transformarse en la medida que respondan a los patrones productivos y organizacionales de las sociedades con mayor nivel de desarrollo científico-tecnológico.

De esta forma, nuestra educación corre el riesgo de hacerse cada vez más enajenada y dependiente. Y, aún hoy, se escuchan a través de los grandes medios de difusión los mensajes que señalan la necesidad de supeditar la actividad educativa principalmente a los procesos de globalización (como la conciben las naciones de mayor poder de industrialización).

Sin embargo, hoy día podemos vislumbrar corrientes de pensamiento crítico sobre la configuración de las sociedades contemporáneas. El proceso de globalización es una imposición de un modelo social, económico y cultural, impregnado de los patrones fundantes de la civilización occidental y el capitalismo galopante, por parte de las altas esferas del poder de Estados Unidos y Europa. Penetra en nuestras sociedades “periféricas” bajo la complicidad de gobernantes y agentes económicos locales, que asumen estas pautas de colonización a cambio de provechos particulares. Hay un juego de apariencias y trampas donde se predica la libre competencia entre todos, el mercado

como regulador de la vida social; pero se oculta que sólo los países con mayor desarrollo pueden llevarla a cabo con mayores posibilidades de éxito. Se trata, en fin, de un pensamiento único y de una política única.

La visión crítica latinoamericana percibe que, bajo la aparente imposición mundial de la globalización, su modelo fundante ha empezado a hacer aguas. El crecimiento vibrante de los circuitos de pobreza, de inequidad -de lacerante exclusión- genera por doquier procesos de insatisfacción creciente y de decepción en los capitalismo llamados democráticos en América Latina. Además, esta situación apunta a la generación y articulación de luchas y procesos libertarios, como por ejemplo los foros sociales.

Desde estos escenarios en despliegue creciente, conviene repensar la educación. Esta puede rediseñarse a partir de una agenda de justicia social que revierta la situación de explotación de los trabajadores. La educación popular, por ejemplo, intenta la construcción de una sociedad profundamente democrática, en la que todos los hombres y las mujeres participen directamente en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones. Esa búsqueda ha de conducir al logro compartido del máximo grado posible de desarrollo humano, y así puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza¹⁶³.

Paulo Freire -según Mejía¹⁶⁴- insiste en mantener la capacidad de lucha contra toda forma de dominación, mediante la construcción, desde la educación, de acciones colectivas que apunten a la crítica de la ideología dominante. Se trata de apostar a la educación para la construcción de la sociedad en clave de liberación, construyendo nuevos escenarios signados por nuevas formas compartidas de poder. Marco Raúl Mejía se hace eco

163 F. Coppens, F. y H. Van de Velde. (2005). Técnicas de Educación Popular. Programa de Especialización en Gestión de Desarrollo Comunitario. CURN / CICAP - Estelí, Nicaragua.

164 Marco Raul Mejía (1999). Paulo Freire reconstruye esperanza. Colombia: CI-NEP. Fe y Alegría.

de las palabras de Freire, quien señala que la educación es una creación histórica que lleva, en sí, decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes, que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que requiere de una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes.

En este sentido, la educación popular es una propuesta alterna a la explotación económica, a la discriminación social, a la dependencia cultural y a la dominación política. Ha de ayudar a las personas en la identificación y análisis de las causas y consecuencias estructurales e históricas de los fenómenos sociales, a partir de sus manifestaciones concretas. En otras palabras, mientras persistan desigualdades, la educación popular seguirá siendo necesaria, pues ella no termina con la liberación de los sectores oprimidos, sino que debe alcanzar también la liberación de los sectores opresores, que apuntan más generalmente a la superación de toda estructura injusta de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

Lo anterior pasa por un trabajo intenso de transmutación de la conciencia personal y social, desde la percepción espontánea hasta la conciencia crítica. Ello habla, según Freire¹⁶⁵, de un compromiso histórico, desde el cual los seres humanos asumiremos el papel de sujetos en el proceso permanente de hacer y rehacer el mundo.

La educación popular es fuente de profundos debates, de estudio crítico, que la replantean permanente, y prefigura interesantes perspectivas. Por ejemplo, Alfonso Torres¹⁶⁶ señala las siguientes:

1. La educación popular ha de continuar y afinar la lectura crítica de la realidad, incorporando aportes de otros

165 Paulo Freire (1979). CONSCIENTIZAÇÃO. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Sao Paulo: Cortez y Moraes.

166 Alfonso Torres. (2007). La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad. Bogotá: Edit. El Buho.

- enfoques, disciplinas y quehaceres.
2. Debe fortalecer no sólo su capacidad crítica, sino también la posibilidad de generar utopías cargadas de esperanza.
 3. Ha de retomar su papel en la generación de propuestas y esquemas teóricos en torno al hecho pedagógico mismo.
 4. La educación popular tiene como reto vincularse a los movimientos sociales y otros actores sociales, en la construcción de espacios cada vez más democráticos.
 5. Debe continuar haciéndose sentir en el mundo de la educación formal, con potencialidad transformadora.
 6. Ha de reactivar los espacios y procesos de formación de educadores populares comprometidos, militantes.
 7. Requiere contribuir en la lucha contra toda forma de discriminación, debido al género, a la proveniencia étnica, y cualesquiera otras.
 8. Debe incidir en las propuestas democráticas que fortalezcan un movimiento ciudadano, que incida en las políticas públicas y en la construcción del poder local.
 9. Incidir en las iniciativas de alfabetización y de educación de adultos en general.

La Andragogía y la educación popular

Desde los planteamientos anteriores, intentaremos algunas incorporaciones a la Andragogía. Una vez descrito el proyecto de la educación popular en el continente -y aún más allá-, nos abriremos a los aportes de la disciplina andragógica.

Conviene señalar con énfasis que no se trata de fusionar ambas disciplinas en una sola cosa. Cada una de ellas tiene su propio espacio; lo que nos proponemos en las siguientes líneas es integrar dimensiones específicas de las dos.

La educación alternativa, popular, si bien se orienta a la liberación progresiva de los seres humanos y a la lucha contra la dominación, tiene que centrarse siempre en el desarrollo pleno de las personas en lo biológico, social, cultural, ambiental,

antropológico, histórico y económico. No son orientaciones opuestas, sino absolutamente complementarias.

En la medida que favorecemos nuestro pleno desarrollo tenemos necesariamente que incidir creativamente en las condiciones socioambientales que hasta ahora pudieran oprimirnos, y viceversa. Esto abarca no sólo el entorno inmediato, sino la sociedad como un conjunto mayor.

Y, como síntesis sociales que somos, la lucha cotidiana por el desarrollo pleno/ liberación abrirá infinitas lecturas para que otros se reapropien y retraduzcan sus propias realidades.

Lo anterior implica también repensar la relación persona-sociedad. Es decir, no se trata de fijar la mirada sólo en uno de esos factores, sino en ambos a la vez, desde un enfoque más integral. La Andragogía, con la educación popular, abre la posibilidad de que practiquemos un conocimiento cada vez más profundo y completo de nosotros mismos, incluidas nuestras debilidades y fortalezas.

Mas, ese “nosotros mismos” no es una habitación cerrada, una dimensión aparte, sino una síntesis, una integración específica de la sociedad total. Así, al entrar a lo más profundo del sí mismo, seguiremos encontrando también lo que nos rodea, y mirándonos los unos en los otros. Por ende, cada uno de nosotros, supuestos individuos, y la sociedad como un todo, constituimos una trama multidimensional más amplia y activa.

Consecuentemente, desde la integración Andragogía/ educación popular, las acciones formativas contemplan una síntesis dinámica entre los procesos personales y los procesos colectivos. El orientar nuestros proyectos de vida hacia procesos sociales de liberación y transformación social, hacia la creación de espacios compartidos de dignidad, justicia y equidad, va de la mano con procesos de auto-observación, de estudio de nuestras reorganizaciones internas, de reconocimiento, modulación y hasta control -que no represión- de nuestras emociones y la revisión permanente de nuestros esquemas de valoración.

Así, el proceso de generación de aprendizajes, desde la Andragogía/ educación popular, es un ejercicio de libertad y autonomía, en el sentido pleno de las palabras. Más, esa libertad autónoma no conduce al afianzamiento de intereses y beneficios egocéntricos, particularizados, sino que se orienta a favorecer el crecimiento multidimensional de todas las personas posibles.

Por tanto, hemos de vivir nuestras responsabilidades hacia los demás y hacia nosotros mismos, según nuestros propios valores y convicciones, por encima de las directrices y los condicionantes de estructuras externas. Nos referimos a la posibilidad de orientar nuestras acciones de aprendizaje, en una trama reticular en la que nos conectamos con todos los seres humanos posibles; a crear espacios de crecimiento, desarrollo, libertad, justicia y equidad.

Hablamos de desarrollar proyectos de formación compartida, con la asunción de un espiral creciente que nos involucre a nosotros mismos, a nuestras familias, a grupos de amigos, a vecinos; a ciudades, a la nación entera y aún a la humanidad. Ello implica el favorecimiento de la integración -no la reducción- de distintos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial.

Por lo tanto, en la Andragogía/ educación popular, los principios de libertad, respeto, solidaridad, equidad, justicia, no son fines por lograr, sino espacios por construir a lo largo de los procesos de aprendizaje. Para hacer esto posible, se requiere que los seres humanos comprometidos en las experiencias formativas, puedan generar un espacio compartido que integre, al mismo tiempo, la libertad, el respeto mutuo, el disfrute y la expresión plena.

Ahora bien, no se trata de un ambiente neutral, aséptico, para pasarla bien, sino un contexto para plantearse retos, para problematizar el mundo y problematizarnos nosotros. La argumentación, el cuestionamiento, el afinar la mirada para percibir cualquier situación de justicia y de opresión, la crítica profunda, son componente para la generación de proyectos personales/ colectivos destinados a transformar / transformándonos.

La problematización y la crítica perenne, particularmente las que nos hacemos a nosotros mismos, constituyen modos de abrirnos a todas las lecturas posibles del mundo. No es sólo conocer ese mundo con el empleo de los esquemas y procedimientos heredados de culturas dominantes, sino aprehenderlo desde una síntesis de mediaciones culturales en creación permanente.

Así, además del aporte de ideas, conceptos, constructos y esquemas teóricos, hablamos de asumir otros modos de recrear el mundo, como la práctica artística, las metáforas, los saberes ancestrales. Ello implica la máxima apertura posible de nuestros sentidos, de nuestras constelaciones afectivas y de nuestros esquemas de pensamiento, para acceder a una comprensión cada vez más profunda y total del mundo.

En síntesis, la Andragogía/educación popular son concepciones prácticas de educación, que se hacen y se piensan desde la vida y para la vida. Han de ocurrir en nuestros espacios vitales, para abarcar todos nuestros momentos. Han de fluir con nuestros intereses y desenvolvimientos vitales, atendiendo estilos y particularidades personales/ culturales.

Se trata, en fin, de abrir cauces a experiencias de libertad plena, convividas con otros, creando sentidos y propósitos compartidos, con la liberación de posibilidades de expresión y afectos. De este modo, surgen los ambientes apropiados para que los seres humanos generemos nuestras historias de vida, imbricadas profundamente con las de otros, de cara a la búsqueda del crecimiento humano en contextos de libertad, justicia y equidad.

Capítulo IX

Visualización de la propuesta de metodización

La insistencia en que teoría y práctica debían ser juntas, no separadas como etapas o dos momentos separados, distintos, sino que se hiciera un ritmo interpretativo, pero de un proceso común, un proceso único.

Que ese ritmo fue lo que después llamamos ritmo reflexión acción.

Fue como un semillero que después se desarrolló en la práctica y en los efectos concretos, en la aplicación del conocimiento.

Fue la diferencia radical con la academia.

Porque la pregunta básica era: ¿para qué el conocimiento y para quiénes va el conocimiento?

Esas preguntas no se las hacía la academia.

Orlando Fals Borda

Presentación

Hemos referido, desde el inicio, nuestra intención de estudiar el proceso mediante el cual creo haber devenido en un intelectual-metodizador, como sustento de una propuesta para metodizar. Al efecto, hemos colocado algunas huellas, mostrando algunos relatos de vida donde hemos señalado tránsitos específicos por procesos de metodización. Pensamos que hemos cumplido con el empeño de ir construyendo pistas y andamiajes vitales, que pueden constituir algunos soportes para formular una propuesta de metodizar investigaciones, que surja y aporte a nuestras vidas cotidianas.

A continuación, expondremos algunas de esas huellas que nos parecen relevantes en el proceso de formación de un intelectual, que entre sus facetas ha incluido la de intentar ser metodizador.

1. **Familia favorable al trabajo intelectual.** En el presente caso, una alta valoración del quehacer intelectual, por parte de mi padre. Y el ejemplo de mi madre, maestra alfabetizadora rural. Libros en la casa, amor a los libros y a la lectura. Supongo que ha sido la plataforma para asumir

un propósito y una vocación de vida, donde el trabajo intelectual es una arista de la mayor importancia.

2. **Capacidad de observación.** La posibilidad de enfocar la atención en ciertos aspectos de la realidad, como por ejemplo en las labores que realizan las personas, el comportamiento en grupos de todo tipo, reacciones humanas en situaciones cotidianas y en momentos de tensión, etc. La capacidad de interpretar (o al menos intentarlo) esos comportamientos. Me he apoyado en esta cualidad en el desarrollo de mi trabajo educativo, enfocando la atención en los grupos de aprendientes bajo mi responsabilidad, y en las acciones de las comunidades naturales, intentando comprender (con el apoyo de referentes teóricos) los sentidos, razones o motivos de tales comportamientos. Este es un factor clave a la hora de tratar de metodizar, por cuanto aplico la capacidad de estudiar los humanos comportamientos, sus por qué, y si es necesario reorientar los procesos.
3. **Capacidad de autoobservación.** Es una tendencia prácticamente espontánea, introspectiva, de “observarme” en mis acciones, pensamientos, emociones. Desde niño, en circunstancias específicas, me decía: “Soy yo, estoy aquí ahora, haciendo tal o cual cosa...”. Me permite reconocermé, evaluarme, repensarme, mientras actúo en mi labor de educador, de activador social, o como ponente, conferencista, u orador, sin dejar de hacer lo que debo estar haciendo. También me permite conocer mis procesos psíquicos: por ejemplo, mi mente se mueve principalmente con imágenes, que voy conectando y fijando en la memoria; la capacidad verbal es añadida... Ello me permite dar seguimiento a los momentos desplegados en procesos de metodización, y cómo me pienso y me siento al respecto.
4. **Los trabajos** (institucionales o no) que he venido desarrollando, tanto en el CEPAP-UNESR, como en las parroquias Caricuao y San Juan, tienen el tinte de apuntar en una orientación distinta a la sociedad capitalista instituida hasta hoy. El hecho de intentar ir a contracorriente (desde

miradas creadoras del ser-hacer nuestroamericano), apoya la invención de esquemas de actuar y de pensar divergentes de normas y patrones dominantes de comportamiento, y se orientan a la conformación de estadios sociales más humanos, solidarios, creadores. Esta tendencia ayuda a la invención (o reinterpretación) de métodos, metódicas, lo cual abre caminos a las dinámicas de asumir en el aquí y el ahora la posibilidad de crear e innovar en los modos de reorientar favorablemente las acciones (metodizar).

5. **Estudios realizados o en desarrollo.** También es importante incluir aquí todo el respaldo generado desde los estudios formales. Si bien no cantamos loas al sistema escolar predominante, es cierto que, mediante el apoyo de algunas y algunos educadores (incluyendo, en mi caso, mi padre y mi madre) hemos logrado desarrollar ciertos hábitos de lectura-escritura, herramientas (por ejemplo las fichas biográficas-bibliográficas-resumen), material de lectura conveniente y estimulante, que han venido a fortalecer mis (pocas o medianas) capacidades intelectuales. Por otra parte, mis estudios de licenciatura en educación en el CEPAP-UNESR (recordemos el método de proyectos) y de Andragogía a través de la Universidad Eugenio María de Hostos (República Dominicana) dirigida por el maestro Félix Adam, me han proporcionado conoceres-saberes-haceres oportunos y propicios para inventar y reinventar procesos metodizadores, como ya hemos visto en páginas anteriores.
6. **La formación intelectual como tal.** Este proceso ha sido predominantemente autodidacta, o mejor dicho, interdidacta, pues ha sido desplegado en diálogo interpersonal (con múltiples personas buscadoras del conocer) e intertextual (con libros y documentos de diverso cuño). Se ha venido conformando –en mi caso- desde las tempranas lecturas, que con el paso del tiempo se han diversificado ampliamente, y de las prácticas escriturales que han transitado las historietas gráficas, relatos-poemas,

ensayos, artículos científicos (ciencias sociales) y libros. Siguiendo la dialéctica dispersión-concentración, de Wagensberg¹⁶⁷, es decir, dispersión para explorar lecturas diversas interdisciplinarias, potencialmente asociables con el tema a investigar, y concentración para escudriñar tal tema desde el interior de la propia disciplina, puedo considerarme un aprendiz de polímata¹⁶⁸, intentando desplegar saberes-conoceres desde diversos ámbitos disciplinares. Ello ha venido a contribuir en la diversidad de miradas y referentes desde donde se puede desarrollar el tema de la metodización, como lo hemos asumido en el presente trabajo de investigación.

Una propuesta de metodización

En las siguientes líneas, intentaremos mostrar la propuesta de metodización que hemos venido construyendo hasta ahora, como un ejercicio de síntesis del contenido total del presente trabajo. Invitamos a recordar que, cuando hablamos de metodización, nos estamos refiriendo a ese momento en que los seres humanos, enfrentando una situación que les reta, que les place abordar, o que amerita de una reconstrucción mental para avanzar hacia la solución, asumen un camino metodológico (parcial o totalmente) novedoso, inédito. Puede darse tal vez en tres situaciones:

1. Cuando se emplea una metodología ya conocida, formulada en líneas gruesas, generales, pero que, al intentar desagregar en momentos bien específicos, tiende más bien a dificultar el camino, o se aleja de la dirección prevista, lo que viene a requerir un repensar o reconstruir el proceso indagatorio, o recurrir a senderos alternos, divergentes.
2. Cuando hay que confrontar una situación novedosa, o se hace necesario replantearse la forma como entendemos y abordamos algo que nos parecía muy familiar, y desarrollamos estrategias creativas, innovativas, abriendo caminos nuevos, inéditos, tanto para re-conocer la realidad

167 Jorge Wagensberg (2014). El pensador intruso. Barcelona. Editorial Tusquets

168 Peter Burke (2022) El polímata. Una historia cultural desde Leonardo da Vinci hasta Susan Sontag. Madrid. Alianza Editorial.

como para avanzar en la resolución práxica que entonces nos ocupa.

3. Cuando tenemos que vérnosla con un asunto o tema de alta complejidad, que implica incluso un cuestionamiento de nuestras percepciones y nuestras ópticas, y debemos acudir a una combinación de recursos y herramientas conocidas, y otras generadas o inventadas, intentando una integración de caminos o referentes teóricos en un cuerpo nuevo, en una inédita síntesis orgánica. Este es, pensamos, el camino que seguimos en el presente trabajo indagatorio.

En cualquiera de estas situaciones (de seguro existen muchas otras), lo que estamos llamando proceso de metodización parece referir ese momento en que estamos recorriendo un camino y de pronto dudamos que sea el camino correcto, o de que, aun siéndolo, cambiemos de idea en cuanto a la dirección que queremos tomar. Es ese instante de ruptura, de soledad, de incertidumbre, que nos obliga a reinventarnos en lo que vemos, en lo que queremos, y en cuál ha de ser el camino a seguir, o si tenemos que construir parcial o totalmente ese camino.

La metodización, recordemos, puede ser caracterizada como sigue:

- Se refiere a la decisión de conocer-interpretar realidades desde nuevas miradas, inéditos supuestos, trascendiendo los modos trillados de plantearnos un problema y buscar su resolución, enfrentando retos y asuntos de la vida cotidiana (en el hogar, en la calle, en el trabajo y especialmente en el mundo educativo-comunitario-investigativo-científico, en el presente caso).
- Implica un ejercicio de síntesis, de alta creatividad, de búsqueda con buena dosis de intuición, de apertura a la exploración de nuevos mundos, pero que a la vez nos permita un desarrollo consciente, un registro sistemático, que siguiendo ciertas reglas definibles, eventualmente pueda ser comunicado y socializado.
- Es un trabajo seguramente compartido, colectivo, de pensar,

ensayar y evaluar secuencias de momentos significativos, uso de recursos variados, tal vez de adaptación parcial de metodologías ya definidas combinadas con formas novedosas, para comprender bien la realidad y dar respuesta satisfactoria a los retos y problemas que enfrentamos.

- Una metodización se vincula con recorridos prácticos, más bien ágiles, que requieren de toda nuestra atención y registro para reconocerlos, reflexionarlos, y luego compartirlos con otras personas o grupos humanos, constituirlos en fuentes de aprendizaje permanente.
- Hablamos, en todo momento, de crear espacios, ánimos y posibilidades para encontrarnos a dialogar, a debatir, reconociendo las diferencias, pero también buscando acuerdos –consensos si es posible- decidir qué y cómo indagar, como para celebrar y socializar los hallazgos de tales búsquedas.

Horizonte político-filosófico

Consideramos necesario ubicar la acción de metodizar en una orientación que permita visualizar la direccionalidad de los procesos en curso, en cuanto a referentes políticos (perfil general de la sociedad que buscamos), éticos (de cuáles valores humanos, actitudes y afectos estamos hablando), marcos de conocimiento (referentes teóricos, procedimentales). Es seguramente una forma de al menos tener en cuenta la responsabilidad social que implica el andar en los caminos del saber-conocer-hacer, al menos en su formulación, aunque esperando que al final se trate de un compromiso vital.

Asumimos en el presente caso la visión de que, como seres nuestroamericanos, somos parte de un inmenso (macro) proyecto histórico (nada lineal, ni mecánico, sino diverso, complejo, y en muchos aspectos contradictorio). Se trata de una propuesta (y de una apuesta) tal vez civilizacional, que se ha venido cultivando a través de luchas históricas de carácter libertario, emancipador, creador, que no dudamos de calificar como transmutadora, en tanto señala la necesidad de que participemos colectivamente en una renovación raizal de sentido, de pautas de relación, de

modos de vida, de ensayos sociales, de realidades y de modos de conocer. Es un recorrido histórico con algunos conceptos-semillas presentes: equidad, justicia, libertad, dignidad, máxima felicidad, buen vivir, que constituyen referencias significativas que fundamentan proyectos (desde y para lo popular) orientados a la construcción de repúblicas originales y originarias (bebiendo de las fuentes de las sabidurías y las prácticas ancestrales como el mutualismo y la reciprocidad), a la generación de hábitos (modos de vida) plenos de ética y de trabajo liberador, y la configuración de espacios organizacionales en lo económico (que incluye los medios concretos de satisfacción de las necesidades sociales). Siendo de esta forma, los proyectos que generamos han de oponerse frontalmente a todo este modelo de civilización capitalista, volcado en la llamada modernidad, que tiende a convertir el planeta en un gigantesco mercado y a sus habitantes en personas cuyas formas de vida esté anclada predominantemente en el consumismo.

Estas orientaciones, desde el mundo del conocimiento, implican una búsqueda prácticamente infinita, multicolor de miradas, enfoques, formas de proceder, valoración. En efecto, en nuestro continente, múltiples grupos humanos han asumido miríadas de métodos y metódicas que destacan explícitamente la relevancia de las realidades específicas, la posibilidad de ensayar (“o inventamos o erramos”), la preeminencia de las experiencias (lo vivido), el diálogo integrador de estrategias, entre otros aspectos.

Puntos de partida de la propuesta de metodización – Proposiciones

Asumimos las siguientes proposiciones (ya las hemos expuesto antes), como raíces para eventuales procesos de metodización:

1. Los seres humanos (concretos, históricos, geo-referenciados) tenemos siempre el protagonismo sea cual fuere el método que asumamos. No nos dejamos llevar por el método, sino que, a través de él, vamos avanzando, reflexionando críticamente, tomando decisiones,

conduciendo responsablemente el curso de las cosas. Las personas somos siempre más que cualquier método.

2. Eso que estamos llamando método nunca es un inevitable conjunto secuencial de pasos, que marchan irremisiblemente hacia un objetivo dado. No es un camino de mármol, ya predeterminado, cosificado, aun cuando en muchos centros educativos tiendan a sacralizarlo; es más bien un río, que puede eventualmente cambiar su curso, abriendo nuevos cauces. El método es una apuesta, una propuesta, un conjunto de fundamentos, premisas, propuestas de acción, que los seres humanos vamos creando y reconstruyendo siempre, para resolver tensiones y contradicciones en el trabajo y en la vida cotidiana.
3. Cuando metodizamos podemos partir de un método reconocido que nos ofrezca pautas generales, o podemos ir generando estrategias novedosas requeridas para el pensar-hacer que nos ayude a resolver problemas, generar conoceres-saberes, anticipar escenarios. En todo caso, al metodizar, nos abrimos a un proceso que se construye dialécticamente (en confrontación constante con la realidad), y siempre dialógicamente (interacción entre humanos), y en constantes diálogos intertextuales (ámbitos teóricos, enfoques y miradas diversas). La metodización es un camino siempre en construcción, que cabalga entre fronteras (muchas veces difusas) epistémicas, políticas, epistemológicas, culturales, incluso cosmológicas. Implica un aprendizaje significativo compartido de investigación acción, que genera constantemente nuevas formas de intervención y de organización popular.
4. La metodización, además de atender todo aquello que se genera en la práctica y desde la práctica, viene también a perturbar nuestra tranquilidad y autoconfianza. Ello en el sentido de abrirnos a una constante confrontación entre el curso de nuestras acciones y las intelecciones cotidianas (que hemos de colocar siempre bajo sospecha),

usualmente plagadas de lugares comunes, prejuicios, y otros tantos contenidos que hemos internalizado desde los mensajes de los poderes dominantes. La idea es asumir un proceso de liberación constante de nuestras palabras, nuestros pensamientos, nuestros haceres.

5. Un proceso generado desde el metodizar implica, también, otra dialéctica, que nos lleva a confrontar de modo permanente las indagaciones cotidianas con la totalidad social en movimiento (visión más real y completa de lo social), en una profundización progresiva de las miradas y de los haceres, que despliega una teorización constante desde la crítica y la autocrítica.
6. Todo lo anterior converge en la construcción del poder, en sus infinitas formas y manifestaciones, empezando por el poder para generar y validar conocimientos y saberes, hasta la conquista de espacios sociales que pueden ir modificando la configuración de la sociedad actual... Es un conocer desde y para el hacer, que va entretejiendo pautas y modos de comunicación horizontal y ensayos de organización popular para lograr los objetivos compartidos.

Camino de metodización propuesto

Habíamos trazado un posible camino de sistematización, definiendo algunos momentos vitales en relativas secuencias (nada lineales, ni de recorridos mecánicos), como posibilidades para avanzar en procesos de desarrollo de saberes-haceres-conoceres-sentires.

Podemos ahora incorporarles otros elementos vinculados con temas posteriormente desarrollados en este trabajo. A saber:

- El punto de partida es la vida misma, geohistóricamente referenciada, habitada por nosotros y nosotras, seres humanos de carne, hueso, sueños y vida. Esa vida está cruzada por estructuras sociales (históricamente desarrolladas), historias seculares de las que las personas somos síntesis, constelaciones culturales

diacrónicas y sincrónicas, lenguajes que nos constituyen.

- Sentimos y pensamos el deseo, la necesidad o la oportunidad de actuar desde una realidad para transformarla (más bien transmutarla): una situación, una coyuntura, una estructura social. Ese sentir-pensar se constituye en una trama donde se entrecruzan intereses personales de diverso cuño, corrientes históricas muchas veces invisibles al primer momento, y la posibilidad de participar en un proyecto social transformador.
- El sentir-pensar-querer ocurre en medio de una dialéctica interpretativa personal y colectiva, donde colisionan matrices históricas culturales-epistémicas, pre-juicios y pre-conceptos con respecto a las realidades y a las personas que allí participan, intenciones de descolonizar y descondicionar la mirada y el pensamiento y la posible y deseable generación de nuevos referentes epistémicos-epistemológicos-metodológicos orientados a la liberación y transmutación social, cultural, económica.
- Trazar(nos) un horizonte de acción, a partir de un gran esfuerzo, paciencia, sentido del diálogo, aproximaciones consensuales, integrando la microutopía-crítica social-resolución inmediata de problemas-modos de relación, desde el encuentro de horizontes más amplios con criterios muy prácticos. Ello pasa por evaluar posibilidades y limitaciones del grupo humano decidido a asumir el proyecto.
- Elaborar la planificación, desde el diálogo que no cesa, intentando la difícil convergencia entre la apuesta nuestroamericana, utopías concretas y objetivos vitales inmediatos; trazar posibles estrategias, estando conscientes de que se trata de guías de acción, no de condiciones obligantes; es conveniente incluir qué se sabe-conoce, qué se requiere saber-conocer y cómo se han de desarrollar esos saberes-conoceres.

- Se intenta desplegar acciones a partir de la planificación, intentando una difícil confrontación entre las realidades que se van desatando, las previsiones contenidas en el plan, la valorización en torno a si mantener la secuencia del plan o reeditarla, los nuevos problemas que surgen en el camino y sus necesarias soluciones, los aprendizajes y los hallazgos que se derivan de las acciones y la reflexión dialogal. Se hace imprescindible sustentar todas las formas posibles de registro (multimodal: papeles, teléfonos, tabletas) minucioso de lo que ocurre, sus significados, sus implicaciones prácticas, y desarrollar el hábito de volver de modo permanente a ese registro, como insumo relevante para la evaluación del proceso, y para la construcción de los productos (informe, cuadros, audiovisuales).
- Planear y desplegar procesos de socialización de los productos con otros grupos cercanos no sólo espacialmente, sino en concepciones, intereses, alianzas



Momentos del Proceso de metodización. Imagen, creación propia 2023

Recomendaciones desde la neurociencia a tener en cuenta a la hora de metodizar

Una vez que acudimos al diálogo intertextual con autores que han estudiado los mecanismos mentales-cerebrales-fisiológicos-sistémicos del proceso de conocer, y de la inteligencia, pasamos acto seguido a recordar algunos de los aprendizajes derivados, que pueden constituir alertas en un proceso de metodización.

- Para avanzar en un proceso de metodización cada vez más confiable, requerimos, a la par de mirar los procesos de interacción social desplegados, prestar la mayor atención posible a lo que ocurre dentro de nosotras/nosotros (nuestra vida psíquica: percepciones, sentimientos, emociones), que puedan poner en riesgo un proceso social, en tanto propicien resonancias grupales de egoísmo, ira, resentimiento. También podemos intentar dar forma a nuestra vida psíquica, contribuyendo favorablemente (con calma, moderación, humor sano, sobrias alegrías) a la acción dialógica colectiva.
- Si atendemos a lo que dicen ciertos hallazgos científicos que enfatizan la plasticidad y las posibilidades regenerativas permanentes del sistema nervioso central, casi podemos decir que nuestras posibilidades creativas e innovativas para la metodización son múltiples, inmensas. En este camino, (nos) conviene atender la atención consciente, la constante motivación, el compromiso activo, la perenne detección y corrección de errores, y la consolidación de las memorias.
- Un trabajo de metodización, que lleva en sí una gran exigencia de concentración en la tarea, nos permite (en tanto seres autoconscientes) la generación del pensamiento, favoreciendo la sincronización de las densas redes de regiones cerebrales (pensar, sentir, percibir), que propician el intercambio de una enorme cantidad de mensajes (involucrando principalmente los lóbulos prefrontal y parietal).

- Desde el concepto de Autopoiesis, en los procesos de metodización que estamos refiriendo, podemos reflexionar en torno a la autorreferencialidad (mirar desde nosotras/nosotros, desde nuestros entornos socioculturales, volcarnos en las interacciones reflexivas circulares y volver al nosotras/nosotros), en procesos de interconexión entre sistemas vivos y el ambiente.
- La metodización transcurre fundamentalmente en el lenguaje (lo que nos hace humanos, al decir de Maturana), que aparte de hacernos autoconscientes, soporta las coordinaciones conductuales consensuales, la autoobservación, en la interacción con otros sistemas vivientes. Lo fundamental son las relaciones humanas, en tanto la racionalidad y los llamados procesos psíquicos, mentales y aún espirituales, entran en los reinos consensuales, entrelazados con nuestro accionar corporal. Es importante, probablemente, en las búsquedas metodizantes, pensar esa conexión entre lo corporal-lo psíquico-la interacción constante-la autorreferencialidad, como posibilidad recursiva, para definir y referir los procesos asumidos.
- De estos estudios reseñados en el presente trabajo, consideramos la importancia de que estemos al tanto de la existencia de diversos estados de consciencia (inconsciente, consciencia cotidiana, superconsciente, consciencia universal). Esos estados de consciencia condicionan ciertamente nuestras percepciones del mundo, nuestro lenguaje, nuestras interacciones humanas. Podemos entrenarnos en caminos para acceder a estos estados, sin pretender ser maestros al respecto, perfilando progresivamente una visión del mundo cada vez mayor, unitaria, total (sin abandonar, por supuesto, los enfoques de atención específicos que requerimos para desenvolvernos en nuestras vidas cotidianas). La búsqueda de sistemas referenciales que apuntan a la

síntesis (integración coherente de diversos elementos incluso de órdenes que parecen distintos) es fundamental en procesos de generación de conoceres-saberes-haceres en nuestros proyectos transformadores.

Orientaciones para procesos de metodización

A partir de las reflexiones teóricas y metodológicas por las cuales hemos transitado en el presente trabajo, hemos sintetizado un cuerpo de orientaciones que puede enriquecer el proceso de metodización acá propuesto. Tales orientaciones (sujetas a la reflexión y a la crítica) pueden ser:

- Desde los procesos de metodización, siguiendo diversas teorías científicas contemporáneas, hemos de considerar la realidad como una totalidad infinita, donde todas las cosas y todos los procesos están interconectados, derivando en miríadas de movimientos con causalidades múltiples. De esta forma, sabemos que no es posible conocerla en su totalidad, por lo que nos corresponde enfocarnos en realidades específicas, abriendo las posibilidades de percepción y de entendimiento para confrontar esa totalidad activa. Así, tenemos que mirar lo local desde lo global y lo global desde lo local, de la manera más honesta, eficiente y exhaustiva posible. Seguimos el principio de que, ante una realidad universal compleja, requerimos construir modos y maneras de hacer-conocer-saber que respondan a esas complejidades que nos retan.
- Estando al tanto de lo anterior, es posible que cualquier camino de generación de conocimiento deba desplegar las humanas posibilidades creadoras. En el caso de la metodización, consideramos que tenemos que construir pautas y caminos que nos permitan interrogar simultáneamente las realidades desde diversos ángulos y puntos de vista, con miradas interdimensionales, apuntando a la inter y transdisciplinariedad. De la misma forma, requerimos obligarnos a sostener de modo permanente miradas evaluativas y de revisión y

reconstrucción constante de los procesos de metodización. En otras palabras, la práctica de la metodización implica un estado de creación-revisión permanentes de modos y estrategias de hacer-conocer-saber para acoplarnos a realidades extremadamente amplias y esquivas.

- Ante realidades (y una Realidad) tan abiertas, tan complejas, tenemos que suponer la necesidad de una dialéctica permanente entre nuestras interpretaciones (creencias) de la realidad (inmediata-local-de rango medio-total), y el alcance, el sentido, la lógica y la organización de los procesos cognitivos, desde una revisión y crítica permanente. Es decir, no negar nuestras creencias, nuestras percepciones inmediatas, pero tampoco aferrarnos a ellas; más bien confrontarlas permanentemente con otros seres humanos, con las posibilidades factuales de resolver cosas, con referencias teóricas, mediante diálogos intertextuales.
- Sólo podemos avanzar de manera efectiva y satisfactoria en procesos de metodización entre seres humanos, en tanto construyamos y fortalezcamos espacios de diálogo franco, y negociaciones en equidad, reconociendo diferencias entre intereses, puntos de vista, caracteres, así como la voluntad de generar ideas, pautas, ópticas comunes, es decir, marcos integrados e integradores, desde donde sea factible la convergencia de acciones, de sentidos, de búsquedas, de satisfacciones colectiva y personales. La idea es que no sólo tratemos de lograr un bloque de objetivos ya definidos (que pueden cambiar en el camino), sino que favorezcamos la cohesión e identidad de los grupos humanos, e incluso generemos aprendizajes y saberes más permanentes para asumir nuevos retos.
- Suponiendo la complejidad de lo real, quienes asumamos los procesos de metodización requerimos contar con una diversidad de recursos, herramientas e instrumentos generados desde las ciencias sociales y el trabajo comunitario. Podemos transformarlos

en el uso, o emplearlos como referencia para crear nuevos materiales de registro, organización, análisis, categorización, teorización, para lidiar con ese ingente cúmulo de informaciones que surgen en cada movimiento que hacemos. De esta forma, estaremos constituyendo un arsenal de posibilidades para el acompañamiento crítico y la evaluación del proceso, la toma de decisiones correspondientes, es decir, para la comprensión procesual del curso de las acciones personales y colectivas.

- Tal como la física cuántica altera el objeto al estudiarlo, el proceso de metodización se aleja de procesos investigativos que implican una mirada fría, objetiva, distante, de los grupos humanos. En cambio, (nos) invita a acercarnos y participar en las comunidades, intimar, caminar en compañía. Conocemos la realidad en la medida que nos movamos con ella. Por otra parte, de la mano con el pensamiento complejo, nos interpela a abrir canales de diálogo no sólo con comunidades científicas o académicas, sino con otros colectivos sociales donde se generen saberes otros, de carácter popular, tradicional, o espiritual.

Orientaciones desde y para lo formativo en y desde la metodización

Desde las reflexiones en torno a procesos formativos (por ejemplo, desde la Andragogía y la educación popular) podemos considerar los siguientes aspectos:

- Las acciones formativas, desde las propuestas de educación alternativa, propenden al desarrollo pleno de las personas en lo biológico, social, cultural, ambiental, antropológico, histórico y económico, al tiempo que se oponen a sistemas de cosas que pretender dominar, fragmentar, someter o excluir de beneficios y derechos a los seres humanos. Así, en esta dirección, los procesos de metodización han de orientarse simultáneamente al desarrollo humano pleno, tanto como a la búsqueda de espacios sociales que

garanticen la libertad, la equidad, la justicia para todas y todos.

- Siguiendo lo anterior, los caminos de la metodización nos han de llevar a vivir nuestras responsabilidades hacia los demás y hacia nosotros mismos, según nuestros propios valores y convicciones por encima de las directrices y los condicionantes de estructuras externas. Nos referimos a la posibilidad de orientar nuestras acciones de aprendizaje en una trama reticular en la que nos conectamos con todos los seres humanos posibles; a crear espacios de crecimiento, desarrollo, libertad, justicia y equidad.
- Los procesos de metodización, amparados en los enfoques educativos nuestroamericanos, nos impelen a desarrollar proyectos de formación compartida, asumiendo un espiral creciente que nos involucre a nosotros mismos, a nuestras familias, a grupos de amigos, a vecinos; a ciudades, a la nación entera y aún a la humanidad. Ello implica favorecer la integración –no la reducción– de distintos niveles de conciencia: personal, grupal, comunitario, nacional, regional y mundial. Hay que atender constantemente lo interescalar.
- La metodización, en tanto instancia formativa entre seres humanos concretos, ha de atender a los principios de libertad, respeto, solidaridad, equidad, justicia, no como fines a alcanzar, sino como acompañantes permanentes de los procesos en marcha. Ello implica necesariamente que los seres humanos comprometidos en las experiencias formativas, puedan generar un espacio compartido que integre, al mismo tiempo, la libertad, el respeto mutuo, el disfrute y la expresión plena.
- También, la metodización ha de asumir la problematización y la crítica perenne, particularmente la autocrítica, como estrategia para abrirnos a todas las lecturas posibles del mundo. No se trata sólo de conocerlo con el empleo de los esquemas y procedimientos heredados de culturas

dominantes, sino aprehenderlo desde una síntesis de mediaciones culturales en creación permanente.

- Así, en la metodización como proceso también formativo, además del aporte de ideas, conceptos, constructos y esquemas teóricos, hablamos de asumir otros modos de recrear el mundo, como la práctica artística, las metáforas, los saberes ancestrales. Ello implica la máxima apertura posible de nuestros sentidos, de nuestras constelaciones afectivas y de nuestros esquemas de pensamiento (y estados de consciencia), para acceder a una comprensión cada vez más profunda y total del mundo.
- Partiendo de que la Andragogía y la educación popular constituyen concepciones prácticas de educación, que, como la metodización, se hacen y se piensan desde y para la vida, han de ocurrir en nuestros espacios vitales, para abarcar todos nuestros momentos. Han de fluir con nuestros intereses y desenvolvimientos vitales, atendiendo estilos y particularidades personales/ culturales.
- Se trata, en síntesis, de que la metodización (respaldada por la Andragogía y la educación popular) nos ayude a abrir cauces a experiencias de libertad plena, convividas con otros, creando sentidos y propósitos compartidos, con la liberación de posibilidades de expresión y afectos. De este modo, han de surgir los ambientes apropiados para que los seres humanos generemos nuestras historias de vida, imbricadas profundamente con las de otros, de cara a la búsqueda del crecimiento humano en contextos de libertad, justicia y equidad.

Capítulo X

Trajinando horizontes, forjando caminos

La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes. Estos saberes cotidianos que poseemos todas las personas, forman parte de la experiencia, (“o saber de experiencia feito”, saberes producidos por la experiencia, al decir de Freire), y pueden ser de muy diversa naturaleza dependiendo de quién la vive y de sus condiciones de reflexividad: desde saberes inmediatos, empíricos, focalizados, hasta saberes de un preciso nivel de conceptualización.

Oscar Jara.

Recordemos la intención del presente trabajo

Intentaremos estudiar (desde mi propia historia de vida) el proceso mediante el cual me he ido convirtiendo en un metodizador, hasta llegar a una propuesta de una estrategia específica de metodización. Trataremos, por ende, de identificar circunstancias psicosociales, procesos familiares, intenciones y decisiones personales que constituyen el tejido sociohistórico de interacciones familiares-comunitarias-nacionales-universales, que pueden haber orientado mi vocación de metodizador. De la misma forma, trataremos de incorporar referentes teóricos provenientes de las ciencias y la filosofía, convertidos en orientaciones lo más específicas posible, en el camino de la metodización, privilegiando la posibilidad de generar saberes/ conocimientos válidos, sistemáticos y pertinentes desde la vida cotidiana de personas que habitan realidades geohistóricas concretas.

¿Qué puede implicar esto, sociológicamente hablando?

En otro espacio¹⁶⁹ nos hemos referido a la relación de

169 Valdez, Julio. (2015). Literatura y tramas sociológicas específicas. Una mirada a la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Revista Educación y Ciencias Humanas N° 36-37. Caracas: Decanato de Postgrado UNESR:

interpenetración entre el proceso de creación de literatura (de ficción y de no-ficción) y la multitud de factores y condicionantes socioculturales, que vienen a encarnarse en un sujeto social dado. Tal creación puede ser identificada con los poderes políticos y económicos dominantes (hegemónicos), o con espacios sociales que se plantean formas de vida alternas (contrahegemónicas). Esta configuración entre grupos humanos concretos y el espacio social que conmueven desde sus proyectos se integran en tramas sociales específicas. Desde estas tramas la obra literaria se elabora, se resignifica y se recrea de modo permanente. Las visiones, propuestas y cosmovisiones de esa trama se manifiestan en la obra, y a la vez inciden en la vida misma de tales tramas.

La relación persona-sociedad, sociológicamente hablando, puede reconstruirse de múltiples formas. Una de ellas¹⁷⁰ sostiene la tesis de que es posible leer una sociedad a través de una historia de vida. No obstante, la persona como tal no es un ente aislado, individual, sino un ser de relación, que sintetiza en su proceso vital la complejidad social en movimiento¹⁷¹ (Iniesta y Feixa, 2006) mediatizando, filtrando y retraduciendo una conformación social dada¹⁷². Cada persona lleva en su propia historia un conjunto de relaciones estructurales, ya sean formalizadas en instituciones o bien expresadas en comportamientos y costumbres.

De esta forma, aun cuando en el presente trabajo nos concentremos en una historia personal central (en este caso, mi historia), en realidad estaremos refiriéndonos a una configuración social dada que acompaña tal historia (mi trama sociohistórica de relaciones), que a su vez está inscrita en una totalidad social mayor (la sociedad venezolana desde mediados del siglo pasado hasta estos inicios del siglo XXI). Así, esta historia mediante la cual una persona (quien esto escribe) narra y reflexiona el proceso (si fuese el caso) mediante el cual un ser humano concreto (en

170 Ferrarotti, F. (1983). "Sobre la Autonomía del Método Biográfico", en M. Marinhas y C. Santamaría, La Historia Oral: Métodos y Experiencias. Madrid: Edit. Debate.

171 Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. Perifèria. Número 5, Diciembre 2006. www.periferia.name.

172 Ferrarotti, Franco (1984). "El Destino de la Razón y las Paradojas de lo Sagrado", en Rafael Díaz, Salvador Giner y Fernando Velasco (eds.), Formas Modernas de Religión. Madrid: Alianza Editoria

este caso, este servidor) se convierte en un realizador intelectual (metodizador).

¿Hablamos aquí de método biográfico o de sistematización de experiencias?

Hablamos (ya antes lo anunciamos) de sistematización de experiencias como eje metodológico de la presente investigación. Pero es necesaria una acotación al respecto. El llamado método biográfico pretende alcanzar la comprensión de una totalidad social mediante una difícil síntesis entre cada colectivo social concreto y el singular universal, entre la perspectiva estructural y la histórica (Ferrarotti, 1983). Más que una internalización pasiva de tradiciones, normas, valores, los seres humanos nos los apropiamos, los mediatizamos y lo retraducimos proyectándolos en la dimensión de nuestra propia subjetividad¹⁷³. Es posible ver la metodización autobiográfica como la capacidad para cooperar en la construcción de una escritura biográfica abierta y sugestiva, capaz de ayudar a comprender un tiempo y un espacio humano, de leer una historia social a través de una historia de vida¹⁷⁴.

No obstante, el método biográfico se hace operativo en tanto cumpla con dos condiciones básicas: Una, en cuanto intenta comprender la realidad social en su componente objetivo (contexto natural) y otro subjetivo (significado atribuido por los actores), imbricados profundamente (Ferrarotti, 1983); y dos, se requiere de un investigador que oriente y dirija la construcción autobiográfica de otra persona cuya vida sea relevante para comprender un ámbito social dado. Es un diálogo, una conversación sistemática entre un(a) investigador(a) y un(a) narrador(a). Se realiza usualmente mediante entrevistas en profundidad, contrastadas rigurosamente con otros documentos personales y diversas fuentes históricas, intentando desestructurar el discurso, y recomponerlo luego, para percibir lo que no se dice directamente¹⁷⁵En cambio, la sistematización

173 Córdova, Víctor (1995). *Hacia una Sociología de lo Vivido*. Caracas: F.E. Tropykos.

174 Feixa, Carles. La imaginación autobiográfica. *Nómadas* (Col), núm. 18, mayo, 2003, pp. 80-93. Universidad Central Bogotá, Colombia

175 Bertaux, D. (1983). Los relatos de vida en el análisis social. En: Marinas M y Santamaría C. *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*. Madrid: Edit. Debate.

de experiencias se implica en un proceso histórico colectivo que apunta a la transformación de la sociedad como movimiento total¹⁷⁶, es decir, trasciende la intención de comprender algo que ocurre en la sociedad (intención del método biográfico), y no requiere necesariamente de un investigador externo¹⁷⁷ (salvo como un agente de mediación o facilitación), es decir, podemos aventurarnos a decir que se trata de una autoinvestigación (si cabe el término).

¿Qué tipo de sistematización suponemos que estamos haciendo?

Si bien la sistematización de experiencias como tal implica un proceso colectivo, interactivo, holístico, de relaciones complejas de las personas involucradas, que pasa por la interpretación crítica de la realidad para transformarla, donde el ser-hacer-conocer-convivir de las personas se combinan armónicamente para conformar un todo en movimiento permanente¹⁷⁸, la presente investigación presenta una variante significativa con respecto a esta concepción. Intentaremos abordar la sistematización de experiencias desde el Método de Proyectos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP).

El Método de Proyectos del CEPAP, como parte de un sistema curricular en movimiento constante, propicia la capacidad autogestionaria de los seres humanos que participan en él, mediante la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de impacto social que conllevan significativos aprendizajes, que han de ser organizados bajo ciertas pautas institucionales para su reconocimiento¹⁷⁹. Así, la generación del conocimiento,

176 Jara, Oscar. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. Dialnet, Vol. 2, N°. 42-43, 88, 2005. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355676>

177 Cendales, Lola. La Metodología de la sistematización. Una construcción colectiva animada y apoyada por ACIDI: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional. Fondo para la Igualdad de Género. Colombia. <http://www.alboan.org/archivos/556.pdf>

178 Reyes, Alejandrina. La sistematización de experiencias y la visión emergente en el hecho educativo. Interface: a journal for and about social movements-Volume 1 (1): 179 - 187 (January 2009.) <https://www.yumpu.com/es/document/view/13073506/la-sistematizacion-de-experiencias-y-la-vision-emergente-en-el-hecho-educativo>.

179 CEPAP-UNESR (2008). CEPAP: Una propuesta de formación para la transformación sociocultural. Caracas, Fondo Editorial CEPAP.

desde procesos de acción-formación concretos, transita diversos momentos de diálogo y reflexión compartida entre el responsable del proyecto, la comunidad específica hacia la que se dirige la acción y el equipo de aprendizaje o equipo de sistematización. Esta generación de conocimiento ayuda a la evaluación permanente, al mejoramiento y a la eventual redireccionalidad del proyecto; pero también propicia la confrontación académica, que deriva en aprendizajes significativos; y finalmente, puede crear fundamentos para generar propuestas de carácter teórico-metodológico. Este diálogo multidimensional, colectivo, deshace de una vez cualquier posible orden interno personal, cerrado, subjetivo, y convierte el proyecto de aprendizaje en un asunto social, compartido simultáneamente por varios sujetos. Desde estas perspectivas, la vida humana es percibida, retraducida, mediante el diálogo permanente entre seres humanos concretos¹⁸⁰. Así, nuestra presente investigación centrada en sistematización de experiencias se propone explorar, a través de un relato autobiográfico, el proceso mediante el cual un ser humano deviene en trabajador intelectual (metodizador), explorando los factores, situaciones y condiciones que han intervenido en tal proceso. Es una sistematización de un proceso personal, que a su vez, como hemos visto, retraduce un proceso social mayor. Seguidamente, todos estos conjuntos de hallazgos se recomponen en una propuesta (abierta, limitada, imperfecta) de metodización.

¿Cómo intentaremos proceder?

A continuación, intentaremos una posible secuencia (para nada lineal), como guía orientadora para formular la propuesta metodológica que acompaña el presente trabajo:

1. **El punto de partida: la vida misma.** Se trata de la vida personal del autor del presente trabajo. Aunque ya hemos referido lo suficiente, diremos que soy un hombre de edad avanzada, casado, profesor universitario jubilado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, aún activo en la Universidad Bolivariana de las Comunas

180 Valdez, Julio (2010). *Andragogía, una lectura prospectiva*. Caracas, Edit. El Perro y la Rana.

como Vicerrector Territorial, y en otros organismos del sector público. Mi vida ha transcurrido prácticamente desde mediados del siglo pasado (nacé en 1955), entre San Juan de los Morros, caserío Los Flores y Valle de la Pascua (Estado Guárico) y la ciudad de Caracas. Para mayor detalle, recomendamos leer el anexo del presente trabajo, que constituye un ejercicio autobiográfico.

2. **El deseo, la necesidad y la oportunidad de actuar desde una realidad para transmutarla.** Consciente de que esta investigación se inscribe en una labor fundamentalmente intelectual (creación de un texto de literatura académica, si se quiere), pretendemos poner en manos de las lectoras y los lectores un relato reflexivo, intercalado de diálogos intertextuales, que (esperamos) propicie un llamado de atención sobre lo que significa y lo que implica lo que hemos llamado proceso de metodización, un repensar la relevancia de ese proceso en nuestras vidas y un intento de caracterización de la metodización en nuestras vidas cotidianas actuales.
3. **Dialéctica personal-colectiva, generación de referentes cognitivos.** Dado que todas y todos los seres humanos, como entes geohistóricamente referenciados, vivimos y sufrimos de condicionamientos epistémicos/epistemológicos, que propenden a orientar nuestras vidas según los patrones de las sociedades con mayor desarrollo científico-tecnológico (capitalismo-modernidad), requerimos ensayar acá modos de descolonizar y descondicionar la mirada y el pensamiento y la posible y deseable generación de nuevos referentes epistémicos-epistemológicos-metodológicos orientados a la liberación y transmutación social, cultural, económica. Ello es intentado aquí mediante una triple acción de interrogar críticamente la realidad (el relato-propuesta que atraviesa la presente investigación), la confrontación con otros modos de desarrollar conoceres (ciencias físicas y sociales) y el ensayo de proponer nuevos caminos (desvelados, autorreflexivos) para asumir métodos

y metódicas creacionales para conocer desde y para la vida diaria.

4. **El horizonte de acción.** Intentaremos aquí (ya lo hemos referido), por un lado, mostrar la posibilidad de mirar nuestra historia personal (siempre cruzada por estructuras y condicionantes sociales) como generadora de acciones y productos significativos; en el presente caso, hablamos de una vida vinculada con modos y procesos de metodización (conocer vitalmente), en el marco de lo que interpretamos como un proyecto histórico nuestroamericano en marcha. Y, por otro lado, con la posibilidad de crear propuestas que puedan ayudar a viabilizar procesos humanos significativos (aquí, una propuesta de metodización, ejemplificada en el presente capítulo).
5. **Elaborar la planificación.** Este ejercicio de presentar una propuesta más concreta, secuencial, lógica, para arribar en lo posible a nuestro horizonte de acción es el tema del presente capítulo. En los párrafos que siguen, se desplegará de modo más detallado.
6. **Las acciones,** según la planificación. Pretendemos sistematizar la experiencia de una persona que se asume como creador intelectual (en este caso, en torno a la metodización) para generar posibles comprensiones sobre este proceso. Podríamos señalar el eje de sistematización orientado a los contextos, factores, momentos, que han favorecido o respaldado el camino de conversión hacia la vocación del trabajo como metodizador. El despliegue de estas acciones serán presentadas en las páginas que siguen. Se ha intentado reconstruir verbalmente el proceso de vida en tanto muestre y revele elementos, pautas, condiciones, referidas a la formación de un creador metodizador. En tal caso, este ejercicio narrativo estará sometido a un interrogar constante (problematización), para intentar esclarecer trazados de acciones, decisiones, es decir, flujos y reflujos, tensiones y distensiones, que (nos) permitirá

comprender con cierta profundidad el proceso en su totalidad.

7. **Los procesos de socialización** previstos incluyen: la presentación académica de este trabajo de investigación; la conversión en libro y la búsqueda de medios para su eventual publicación; su desagregación en artículos y guiones para conferencias y conversatorios; su posible apropiación por parte de instituciones como el CEPAP-UNESR, la Universidad Bolivariana de las Comunas y por organizaciones del poder popular (Comunas y Consejos Comunales).

¿Cómo seguimos precisando la metódica de la presente investigación?

El tránsito de la narración al análisis crítico implica tomar distancia de la experiencia en sí para poder contemplarla en toda su profundidad, interrogando la praxis para arribar a categorías emergentes¹⁸¹. Se trata de fundamentar, en un sistema de conocimiento, la posibilidad de transformación de nuestras propias prácticas cognitivas para el tipo de proyecto inmanente que surge de los patrones insurreccionales de movilización. Es decir, nuestras prácticas de conocimiento también deben encaminarse hacia el co-ajuste de multiplicidades que da forma a las comunidades.¹⁸²

Por otra parte, según la teoría transmetodológica¹⁸³, es necesario considerar que las metodologías en general, como recursos para la producción de conocimiento, conllevan un papel de “mediadoras” entre la realidad referenciada y el conocimiento (científico). De ese modo, las acciones de conocimiento (planes,

181 Norjhira Somary Romero Pérez (2018). El trabajo de grado como dispositivo académico. Claves para estudiar e investigar en educación avanzada. Caracas: Decanato de Educación Avanzada UNESR.

182 Juan Ricardo Aparicio y Mario Blaser (2018). La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina. En: Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Buenos Aires: Clacso.

183 Eféndy Maldonado (2012). Epistemologías iberoamericanas en ciencias de la comunicación. La contribución estratégica de Manuel Martín Serrano al pensamiento transformador latinoamericano. Multidisciplina. N° 12, 2012, pp. 54-71.

programas, estrategias, tácticas) requieren de ser transformadas en cada experiencia concreta de investigación para encarnar en teorías vivas, perfectibles, contribuyendo al conocimiento de lo particular y su aporte a lo multiversal desde las acciones específicas y georreferenciadas.

Suponemos, entonces, que requerimos tener en cuenta tres condiciones fundamentales:

La primera: La presente investigación es primordialmente una construcción autobiográfica. Aunque lo autobiográfico es un recurso más que centenario en las ciencias sociales, puede ser visto hoy en el marco de un resurgimiento de una nueva óptica para estudiar los problemas, movimientos y preocupaciones históricas de los seres humanos, en el sentido que tienen para personas reales, concretas, sin ser reducidos a fenómenos de tipo cuantitativo¹⁸⁴. Desde tal óptica, esta sistematización de experiencias vinculada con el método de proyectos apunta a recuperar, reconstruir, resignificar, recontextualizar y redimensionar los aprendizajes desde vivencias previas, inscritas principalmente en procesos formativos. Ello de manera tal que a través de su puesta en común en una comunidad de aprendizaje, tales experiencias sean valoradas y enriquecidas y a partir de allí se visualicen, definan, construyan y desarrollen las características de formación propias, teniendo en cuenta la especificidad, si es el caso, de cada institución¹⁸⁵.

La segunda: La materia prima de nuestro trabajo es un discurso. Es decir, la autobiografía deviene en discurso, en un texto que se crea y recrea continuamente, hasta un momento dado en que se da por terminado. Por ahora, es un proceso de redacción donde la relación entre palabras genera otras que por su naturaleza sirven para expandir el texto a modo de explicaciones o especificaciones. Todos estos mecanismos son importantes porque desarrollan sinergias conceptuales con arraigo muy personal, convirtiendo

184 Nancy Piñango de Medina (2022). *Aristides Medina Rubio. Una biografía Cultural*. Caracas: Centro Nacional de Historia.

185 Henri Inojosa Zerpa (2020). *La Autobiografía*. Caracas: Fondo Editoprial CEPAP-UNESR.

al texto en una manifestación categorial como competencia para manejar el lenguaje como medio de expresión capaz de persuadir inteligentemente¹⁸⁶. Hablamos de un testimonio cuya veracidad sea tal vez imposible determinar, deviniendo (el testimonio) tal vez en una dimensión lingüística ausente en la metáfora de la señal o de la marca (si fuese una investigación histórica), a saber, el discurso del testigo que cuenta lo que ha visto y requiere ser creído. Aquí parece iniciarse una relación fiduciaria que constituye la credibilidad del testimonio. Así, el testimonio (autobiográfico en este caso) desplaza el problema de la huella¹⁸⁷ como tal.

Como hemos dicho en otro espacio¹⁸⁸:

Entonces, podemos decir que relatar la vivencia mediante un discurso (oral y escrito), en este caso, no implica que traicionamos, sino que convertimos el proceso de comunicarla en una nueva vivencia, lo que constituye un ejercicio de la memoria y de la interpretación vital. Esta nueva vivencia propicia situaciones de revisitar cómo interpretamos nuestra vida, y confrontar esta interpretación con la de otros. Ello constituye en sí una vivencia altamente emotiva, crítica y empática, que de paso deja productos escritos, comunicables para otro.

La autobiografía, en tanto discurso que busca el saber, no intenta tanto demostrar, sino interpretar; lo único que se requiere de él es la posibilidad de hablar sobre él mismo. El lenguaje parece conllevar un principio interior de proliferación, de despliegue, de volver sobre sí sucesivamente, sin detenerse, y ha de enunciar su verdad sólo en un discurso futuro, consagrado por entero a decir lo que ya ha dicho; pero este discurso mismo no tiene el poder de detenerse sobre sí... Por definición, la tarea del comentario no puede acabarse nunca. Vemos, pues, que la experiencia del lenguaje pertenece a la misma red arqueológica

186 Beder Bocanegra Vilcamango et al (2022). Procesos de Producción Textual. Lectura y escritura crítica para la creación de textos. Ecuador: Religacion Press.

187 Paul Ricoeur (1999). La lectura del tiempo pasado: la memoria y el olvido. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

188 Julio Valdez (2009). La sistematización: un reto epistemológico. DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 12-21. Universidad Bolivariana de Venezuela.

que el conocimiento de las cosas de la naturaleza¹⁸⁹. Pues, el presente texto asemeja una corriente viva, autorreferenciada, autocontenida, que separamos sólo para efectos didácticos.

Desde lo anterior, y volviendo a la sistematización, podemos señalar que no hay actividad humana ajena al lenguaje, al diálogo social. De esta forma, cualquier realidad vivida es percibida y comunicada en el lenguaje como sistema global. El lenguaje está dentro, es parte fundamental de la vivencia. Y la vivencia, como realidad social, se manifiesta en el dialogar entre las personas. Así, eso que se llama orden subjetivo, personal, no es en absoluto un orden cerrado dentro de alguien, sino un fenómeno de lenguaje que, como tal, se puede compartir (Valdez, 2009)

No obstante, sería un magno error subestimar el potencial cognitivo de una creación (en este caso autobiográfica) limítrofe con lo que llamamos literatura (relatos, novelas). Es posible que la literatura de nuestro continente sea una gran episteme, mucho más potente a veces que las ciencias sociales; sin embargo pueden estar mostrándonos realidades que a veces los lenguajes denotativos de las ciencias sociales no nos permiten expresar y que en la literatura si se muestran¹⁹⁰. En la presente investigación, el discurso, aunque conforma un solo tejido, de seguro polisémico, enfatiza en cuatro vertientes:

1. El relato autobiográfico como tal, narrado, sentido. Referido a descripción de acciones en un momento histórico dado.
2. Las reflexiones, consideraciones, conceptualizaciones, derivadas del mismo relato central. Hablamos de las preguntas para interpretar acciones específicas, decisiones vitales, aprendizajes generados, mientras se acompaña la narración central.
3. Las confrontaciones entre ideas y conceptos derivados

189 Michel Foucault (1968). *Las Palabras y las Cosas*. Argentina: Siglo XXI editores.

190 Hugo Zemelman (2010). *Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico*. México: Cerezo editores.

directamente del relato con conceptos e ideas de otros autores. Por ejemplo, cuando confrontamos procesos metodizadores vitales con reflexiones derivadas de los hallazgos de ciencias naturales y sociales.

4. El intento de teorización global, o propuesta de síntesis. Mostrado a través de la propuesta de metodización referida en el capítulo anterior y en el presente.

La tercera. Esta investigación, por su complejidad, requiere de cierta permeabilidad (porosidad) metodológica. Ello en absoluto implica que será construida como una colcha de retazos, sino que, contando con una línea de trabajo central (sistematización de experiencias desde el método de proyecto), puede recibir contribuciones de otros planteamientos metódicos en momentos y aspectos muy específicos. Como lo indica la teoría transmetodológica (Maldonado, 2012), los dispositivos cognitivos que empleamos deben ser reflexionados, incluso cuestionados, para que puedan apuntar a la generación de teorías vitales, sentidas, significativas para la vida y la sociedad, y a ello deben sujetarse.

Es bastante probable que esta investigación, desde la sistematización de experiencias, haya entablado un diálogo amoroso con otras propuestas metodológicas. Por ejemplo, con la fenomenología, en el sentido de convertir en tema suyo tanto las posiciones de la vida diaria y de la ciencia, desechando la inútil búsqueda de las verdades eternas, mediante la exploración de lógicas profundas que nos hablen a los seres humanos como tales¹⁹¹. O con la hermenéutica, en tanto asuma la finalidad de que para que algo sea percibido como ser, es necesario que esté escrito en la carne o en la mente¹⁹²; o que el sentido de su ser preceda al concepto de ser desde una fenomenología de la percepción, emanada en la experiencia presente¹⁹³. Y también puede converger con

191 Jan Patočka (2005). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Edit. Herder.

192 Maurizio Ferraras (1999). *La Hermenéutica*. México: Taurus.

193 Paul Ricoeur (2006). *Teoría de la Interpretación, discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

el método biográfico (Ferrarotti, 1983), como vimos, en la inquietud por comprender grupos sociales a través de historias de vida personales.

Aportes para la fiabilidad de la presente investigación

Siendo la actual investigación eminentemente interpretativa, la búsqueda de condiciones de fiabilidad (ubicar el mayor nivel posible de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores y jueces¹⁹⁴) es y será siempre de carácter polémico. No obstante, podemos de una vez aportar algunos elementos al respecto. Por una parte, la información presentada (discurso autobiográfico) ha de ser evidente, explícita, creíble, fuerte, en tanto no se trata de comprobar la veracidad de la vida presentada (mi vida, interpretada por mí mismo), sino de los aprendizajes y conocimientos que a partir de su exposición se derivan, especialmente en el diálogo (confrontación) intertextual con otros saberes de diversos autores y autoras de diversas tendencias y proveniencias¹⁹⁵; conviene apuntar que tales autoras y autores han sido de interés para quien esto escribe en algún momento de su (mi) vida y de su carrera como investigador o lector curioso. Y por otra parte, (aun siguiendo a Rusque, 1999) el status del investigador (yo soy el investigador y también el investigado), y aquí estamos poniendo en juego el eventual prestigio y credibilidad cultivado en mi trayectoria como profesor investigador en diversos contextos comunitarios e institucionales.

Por otra parte, es saludable un proceso de confrontación permanente entre la teoría emergente y la información procesada¹⁹⁶, durante el proceso de investigación y en su presentación pública. No obstante, según Rusque (1999), es posible clasificar la validez de una investigación en: validez instrumental y validez teórica, como momentos específicos de un proceso único. La validez

194 Ana María Rusque (1999). De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas: Ediciones Faces. Universidad Central de Venezuela.

195 R. E. Stake (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

196 A. Strauss, y J. Corbin (1998). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory. London: SAGE publications.

instrumental se refiere a que la diversidad procedimental e instrumental empleada en la aproximación a un fenómeno, no altera mayormente los resultados de la investigación. Es decir, diversos caminos permiten comprender una misma realidad. Por otra parte, la validez teórica se verifica en la medida en que la construcción teórica permite la interpretación más acertada posible sobre la mayor cantidad posible de eventos en estudio.

Anexo

Autobiografía de Julio C. Valdez

Este ensayo autobiográfico me permitirá indagar en cómo me he convertido en un trabajador intelectual y cómo creo que he llegado a pensar como pienso y sobre la incursión en el mundo de la educación. No prometo respuestas definitivas, solo una exploración llena de probabilidades, como parece ser la existencia misma.

Niñez

En algún momento, aunque algunas personas no lo crean, me correspondió ejercer la niñez. Nací en Tucupido (Estado Guárico) en 1955. Pero voy a iniciar esta historia en el momento en que mi memoria se me hace más clara...

A inicios de los 60 del siglo pasado, mi familia se mudó al caserío Los Flores, a pocos kilómetros de San Juan de los Morros, Estado Guárico. Era una zona rural, cruzada por una calle de tierra que era la vía principal, la cual desembocaba en la carretera que recorre todo el Estado. Habitábamos una casa grande, con un patio extendido lleno de árboles diversos (guamacho, mora, riñón, mamón, etc.).

Seguía con frecuencia a mi hermano Rodolfo, que ya era estudiante regular de la escuela Monseñor Enrique Rodríguez Álvarez. Por mi corta edad (5 años), no se decidían a inscribirme formalmente, pero me aceptaban en las clases de primer grado. Era, pues, un “oyente”, es decir, un estudiante no inscrito formalmente... Según contaba mamá, yo hacía que ella me leyera un texto, lo memorizaba y luego, mirando el libro, se lo recitaba a alguien más, aparentando que ya sabía leer. A mediados del año escolar, la maestra de primero, Amalia de Lara, llamó a mamá para informarle que yo había aprendido a leer. Mi mamá sonrió condescendiente, explicando a la maestra que yo simulaba leer un párrafo que estaba en mi memoria. Pero la Señorita Amalia fue

tan insistente que mamá decidió comprobarlo. Esa noche, ante el periódico El Mundo, que papa traía de San Juan, ella me pidió que leyera y cuando lo hice con tanta fluidez fue ella la sorprendida. Y decidió registrarme formalmente en la escuela.

Así, yo no tengo memoria exacta de cómo aprendí a leer. Supongo que estaba muy atento a las lecciones de la maestra Amalia. Pero estaba aún más atento a las lecciones de mi mamá convertida en maestra alfabetizadora. Mamá –Margarita Alayón– era la única maestra de la escuela nocturna para adultos del caserío (que ocupaba la misma sede de nuestra escuela diurna). Sus hijos entonces (Rodolfo, Yaritza, Emilia, Nahir y yo) íbamos con ella, pues éramos aún muy pequeños para quedarnos solos en casa. Así, mamá propició el proceso de alfabetización de muchas personas adultas y por lo menos del mío. Aprendí las letras, entonces, desde el proceso de alfabetización nacional “Abajo Cadenas”, dirigido por el educador Félix Adam, que luego encontraría personalmente en mi proceso de vida... Lo cierto es que, de pronto, yo podía leer y mi mundo creció de repente.

Mi papá –Juan Valdez– era conductor de un vehículo que trasladaba pasajeros de San Juan a Caracas, y viceversa. Sólo llegó al tercer grado, pues tuvo que trabajar desde niño para poder sobrevivir con su mamá, mi abuela Emilia, madre soltera. No obstante, papá era un lector voraz, versado en historia, geografía, sucesos de actualidad, cine y en novelas vaqueras. Con su palabra y ejemplo, nos invitaba a estudiar siempre y aprender todo lo que pudiésemos. Su meta (que fue cumplida) era matarse trabajando para que sus hijos e hijas alcanzáramos títulos universitarios. Mamá cultivaba un hermoso y útil jardín, y practicaba aquéllo de hacer bien a quien lo necesitara, además de iniciarnos en el reconocimiento de otros mundos, a través del rezo a las ánimas de sus familiares y otras personas cercanas también difuntas. Supongo que ya, desde estas referencias hogareñas, iba yo perfilando un cuerpo de valores y orientaciones que me acompañarían siempre: valor al estudio, amor a plantas y animales, contacto con trasmundos, hacer el bien, asumir una disciplina personal.

Así, una de mis fuentes de aprendizaje estaba en mi escuela,

con programas escolares ajenos y maestras que se esmeraban en cumplir con su labor. Por cierto, yo estudiaba más y mejor cuando me sentía apreciado por la maestra, como fue el caso de Ismenia de Machado, que me acompañó desde segundo hasta cuarto grado. Otra fuente de aprendizaje eran los juegos con mis compañeritos y compañeritas, en el recreo, en la calle, y en correrías por los alrededores del caserío y por las montañas que lo circundaban. Pero otras fuentes de aprendizaje eran los productos de la mediática de la época: cine, al que asistía los domingos con mi hermano Rodolfo en San Juan de los Morros; TV, también los domingos en casa de la abuela Margarita, antes del cine, donde transmitían Roy Rogers, Hopalong Cassidy y el Gran Circo; las historietas (comics) que comprábamos y una vez leídas las cambiábamos en la entrada del cine con los otros niños (Superman, Batman, Turok, Kid Colt, Látigo Kid, y las que más me gustaban, las mexicanas (Alma Grande, El Charrito de oro, Tawa el hombre gacela, Memín Pinguín, Santo, El Valiente, Juan sin Miedo, entre otros); y la radio con programas de aventuras ficcionadas (Tawari, Los 3 Villalobos, Santo, el capitán Astral, entre otros). De la fusión de estos valientes con las clases de historia (Bolívar, Páez, Ribas, Urdaneta) fui elaborando la figura de héroe, importante en mi pensamiento. Esta heroicidad no es sólo de los que luchan físicamente en batallas y duelos, sino de quienes luchan en cualquier actividad humana. Por ejemplo, mi papá era un héroe porque, trabajando tanto para sustentar económicamente el hogar, sacaba tiempo para compartir sus saberes con sus hijos e hijas. Mi mamá era una heroína porque luchaba por el aprendizaje de sus estudiantes, en la escuela o yendo a las casas de quienes pretendieran retirarse, a llevarles las lecciones necesarias para que pudieran superarse.

En cuanto a fuentes de lectura, en casa había relatos infantiles (cuentos clásicos), estaban las Selecciones del Reader Digest, que mi papá leía con empeño, y las novelas de vaqueros de las que después yo daría cuenta. Teníamos a mano el libro de la campaña de alfabetización, “Abajo Cadenas”, con la historia de un campesino llamado Juan Camejo. Pero había en casa el libro

Lecturas Venezolanas, de Mario Briceño Iragorry, que me inició en literatura venezolana, con su reseña y fragmentos de obras (poemas, cuentos, novelas) muchas de las cuales leería en otros momentos de mi vida.

También allí inicié mi carrera literaria. En ese entonces, consistía en la elaboración de historietas gráficas (comics), a veces con personajes “prestados” de revistas comerciales, y otras con personajes inventados por mí. Creaba argumentos y los desarrollaba gráficamente, primero al borde de cuadernos de años escolares anteriores, y luego en cuadernos de dibujo nuevos. Supongo que esto me ayudó mucho después, es decir, el hecho de planificar, elaborar la secuencia gráfica y textual que tuviese sentido y coherencia, el manejo del lenguaje de este género, para incursionar luego en otros caminos literarios.

Así, mi niñez se desplegaba desde referencias y valores que luego me llevarían al crecimiento intelectual y al ejercicio posterior de una vocación vinculada con ayudar a los demás en sus procesos de aprendizaje: el amor al estudio constante (principalmente lecturas), el ayudar a otras personas, el tratar de ponerse en contacto con trasmundos y el convertirse en héroe, es decir, luchar efectivamente por algo en lo que se cree

Adolescencia

Luego de culminar en Valle de la Pascua los grados quinto y sexto, nos mudamos a San Juan de los Morros. En el liceo Roscio inicié el primer año de bachillerato (ya Rodolfo iba para el tercero). Si bien la Historia me apasionaba en la primaria (sin desmeritar las otras asignaturas), ahora me encontraba con Castellano y Literatura, que me iba a abrir nuevos mundos simbólicos. Ya en el quinto grado, en Valle de la Pascua, el profesor Rafael Vidal Guía me ayudó a apreciar la literatura. Pero ahora se trataba de estudiar más a fondo una obra íntegra, tal es el caso de Doña Bárbara, de Rómulo Gallegos, y Casas Muertas, de Miguel Otero Silva. El profesor Antonio Barragán me ayudó mucho a desarrollar la disciplina de la lectura y de la interpretación. Tuve profesoras de Castellano que nos estimulaban para leer no sólo

diversas obras de autores venezolanos, sino también de la llamada literatura universal. Entre segundo y tercero, dí cuenta de obras que hacían temblar a mis compañeritas y compañeritos de clase, como El Dr. Zhivago, La Metamorfosis, los cuentos de Horacio Quiroga, el mismo Don Quijote de la Mancha, entre otras que pedía prestado en la Biblioteca del liceo. También atendía por supuesto las indicaciones de las otras asignaturas, que, a veces a mi pesar, me ayudaban a asumir disciplina de estudio, constancia, diversas conexiones neuronales, muchas veces en asuntos que poco o nada me interesaban.

Papá nos compró una colección muy singular de obras de la literatura universal: en las páginas de la izquierda, la trama se desarrollaba como una historieta gráfica; y en la de la derecha, el texto literario como tal. Se podía leer sólo el comic, sólo las letras, o ambos a la vez. Allí leí con gusto a Julio Verne (“De la Tierra a la Luna”, por ejemplo), Nicolás Wiseman (el de “Fabiola”), Mika Waltari (“Sinue el egipcio”), Charles Dickens con su David Copperfield, y otras ausentes ya de mi memoria.

Hacia mi cuarto año, Rodolfo y yo descubrimos el Círculo de Lectores, una empresa que distribuía libros a domicilio. Comprábamos la revista en la librería, con fotos y resumen de cada obra, seleccionábamos nuestro pedido, y por correo enviábamos la solicitud con el correspondiente vaucher del banco, y también por correo nos llegaban los libros. Nunca fallaron en ningún pedido. Eran libros hermosos, con letra tentadora, y bien diagramados. Ahí me di gusto con Mario Vargas Llosa (cuando aún no balbuceaba sus tan esquemáticas opiniones políticas), Gabriel García Márquez, Victoria Holt, Charles Dickens, entre otros y otras. Por otra parte, la biblioteca Salvat se alió con una revista popular venezolana que no recuerdo (¿Elite? ¿Venezuela Gráfica?), y cada semana la acompañaba con una obra literaria. Allí me hice amigo de Miguel de Unamuno, Miguel Delibes, Alfonso Daudet, Miguel Ángel Asturias (muchos migueles, ¿no?).

Y, en la casa, empecé a hurgar lo que leía papá: libros, Selecciones y las novelas de vaqueros, y dí cuenta de ellas. El cine se hizo más esporádico, ahora teníamos en casa radio y televisión. Podíamos

ver comiquitas, series de acción y de misterio (recordemos: la figura del héroe o la heroína), programas de humor y de concursos, y por supuesto, la lucha libre.

Otra persona importante en mis búsquedas intelectuales adolescentes fue mi tío Fulgencio Alayón. Tenía una bodega, que yo visitaba con frecuencia. Era un autodidacta, y luchó hasta el final para que San Juan tuviese su propia universidad. Escribía en el periódico Campo Deportivo bajo el pseudónimo de Albano Camba. El no sólo me hablaba de libros y de autores, venezolanos y latinoamericanos, sino que me prestaba obras literarias. Por él leí tempranamente a José Ingenieros, su “Hombre Mediocre” y “Hacia una Moral sin Dogmas”, es decir, incursioné en la literatura no ficcional (ensayo, diría hoy). También he de agradecer a mi tío Fulgencio, a mis 16 añitos, la publicación de mi primer artículo en un periódico local: “Dulce limón o mecanismo de Polyanna”, una exploración de uno de los “mecanismos de defensa” que habíamos visto en la clase de Psicología, con la profesora Alida de Rodríguez.

Había dicho que, cuando niño, me inicié en la creación literaria elaborando historietas gráficas. Pues, ya en el liceo, me animé a escribir cuentos y novelas. Supongo que ya llevaba en mí los saberes y los sabores de establecer secuencias, sentidos y coherencias, que extrapolé del comics al mundo de las letras puras. Esto me abría nuevas referencias para asumir lo que quería ser en el futuro. Me imaginaba como un escritor que, bebiendo de las fuentes populares, confrontadas con la cultura universal, desvelara las realidades objetivas y subjetivas de su país, e iluminara con su pluma posibles horizontes para su nación.

Así, llegué a escribir algunas novelas sobre jóvenes sobreviviendo, o tratando de crear sus propios destinos, en un medio altamente adverso.

La primera novela fue La Senda Descarriada. Era sobre un joven que abandona una familia en crisis y se une a una pandilla callejera. Finalmente, ello le cuesta la vida.

Luego vino El Verdadero Amigo, sobre la relación entre un adolescente solitario con una muchacha de gran sabiduría. Era

una novela introspectiva, poética y filosófica. Aquí intenté poner en práctica las clases de Castellano, que hablaban del diálogo interior de los personajes.

Más tarde, escribí Árboles de Hierro, que trataba del intento de adaptación de un joven campesino a la vida de la ciudad.

En La ciudadela de los Hombres-niños abordé el tema de la vida en el liceo. Aquí ensayé a crear diversas historias que eventualmente se entrecruzaban. Allí recogía algunas situaciones reales y las convertía en procesos novelescos.

Finalmente, escribí El Señor Espejo, que me permitió reconstruir la historia de parte de mi familia, abarcando tres generaciones. Esta novela, aún hoy, me parece de una gran complejidad y de una intensa belleza textual.

Mas, llegando al quinto año, me correspondía decidir qué estudiaría en la universidad. Rodolfo, que siempre tuvo una mente lógica y práctica, ya estudiaba Ingeniería en la Universidad Simón Bolívar. Yo, aún pensando en aquello de hacerme escritor, asumí la idea de estudiar Psicología, que me ayudaría a enriquecer la caracterización de mis personajes literarios, además de darme un sustento básico para la vida. .

No obstante, nuevos caminos se abrieron ante mí. Papá, luego de un curso difícil en que se destacó entre profesionales universitarios, se convirtió en Promotor Comunal para el Organismo Regional de Desarrollo Comunal (ORDEC-Guárico), dependiente de la Coordinación de Planificación Nacional (CORDIPLAN). Allí debía asistir a diversas comunidades (barrios y caseríos) y apoyar la organización de sus habitantes para la construcción de determinadas obras de infraestructura. Observando su trabajo, conversando con él y leyendo libros y folletos que orientaban su quehacer, como por ejemplo algo llamado Dinámica de Grupos, fui aprendiendo significativamente sobre el trabajo de promoción y organización comunitaria.

Así, manteniendo la idea de estudiar Psicología, ya no sólo se trataría de enriquecer la vida de mis personajes literarios, sino de pensar en opciones de posibles trabajos comunitarios para el

crecimiento psicológico de las personas. Al parecer, volvía mi viejo marco valorativo del estudio sostenido, disciplinado para una causa social, herencia cultural de mis padres.

Juventud (I)

Inicié mis estudios de Psicología en la Universidad Central de Venezuela (UCV), ya con 17 años, en 1972. Más, esos estudios estaban lejos de lo que yo esperaba. Pero sólo recuerdo que me interesaban las clases de Guillermo Pérez Enciso, por su visión sistemática sobre la historia de la Psicología. Seguir sus reflexiones, tras las lecturas de James Whitaker y de Donald Hebb, era un interesante reto al conocimiento.

La mayoría de los profesores insistía en que la Psicología debía entenderse como una ciencia. Esto significaba que había que traducir en números los fenómenos que se observaban. Para ello, había que montar experimentos cuidadosamente planificados y desarrollados. Por eso, el enfoque conductista (Con Bhurrus F. Skinner como centro de mesa) era el rey. Lo demás era pura especulación, meras habladurías.

En cambio, a mí no me interesaba la Psicología para hacer experimentos. Quería estudiar a las demás personas y conocerme mejor yo mismo, en lo posible. Por eso, me gustaba leer más los enfoques humanísticos y de la Gestalt. Tomaba algunos principios, conceptos y aproximaciones comprensivas para observar a otros y también a mí mismo.

En la Biblioteca Central, empecé a leer con intensidad acerca de otras cosas. Leía durante horas sobre filosofía, economía, historia, literatura y educación. Suponía que mientras más y mejores ideas pudiera yo concebir, más posibilidades tendría de encarar mi futuro. Quería tener un saber enciclopédico. Pero también tenía tiempo para asumir la literatura y el ensayo, con Edgar Allan Poe, Giovanni Papini, Carl Gustav Jung.

Yo escribía una especie de diario, donde plasmaba acciones y opiniones sobre mí y el mundo. Quería crearme alguien especial, como un genio, tanto que no podía adaptarme al mundo que me rodeaba. Mis modelos eran tipos como Goethe, Nietzsche

y Leonardo da Vinci, a quienes consideraba seres humanos integrales, completos.

Un tema que estudié largamente fue el referido a la genialidad. Y éste me remitió a la creatividad. Lo complementé con biografías de personalidades notables. No obstante, buena parte de esta literatura asociaba la genialidad con problemas psicopatológicos. Aquí, la referencia obligada era el libro de Vallejo-Nájera, *Locos Egregios*. Así, supuse que si impulsaba mi búsqueda por este camino, debía también desarrollar una buena dosis de psicopatología.

Compartía algunas lecturas e ideas con Carlos Hernández, mi mejor amigo de la secundaria. El estudiaba Letras. Leí a los llamados poetas malditos, entre los cuales me apasionaba Arthur Rimbaud. A través de Carlos, llegó a mis manos el libro *El Desplazado*, de Colin Wilson. Allí, muchos personajes históricos y literarios tienen experiencias profundamente espirituales, acompañadas de vidas infelices. Esto se conectaba con la necesaria dosis de enfermedad nerviosa que, según Vallejo-Nájera, acompañaba a los genios.

Recuerdo que tenía en mente que yo era el llamado a realizar “la gran síntesis”, sin tener claro lo que ello significaba. Se lo comenté a Carlos y él sólo dijo que yo tenía un compromiso conmigo mismo que debía cumplir.

Rodolfo, que estudiaba ingeniería, tenía entre sus asignaturas la literatura. Recordemos que el rector de la Universidad Simón Bolívar de entonces, Ernesto Mayz Vallenilla, intentaba integrar los estudios científicos y técnicos con los literarios y filosóficos. Con mi hermano, llegué a conocer los libros de Albert Camus: *El Extranjero* y *El hombre Rebelde*. Y los de Herman Hesse: *Demian*, *El Lobo Estepario* y *Siddharta*. Y, desde acá, el camino me condujo hasta Friedrich Nietzsche.

Siguiendo a Nietzsche, inicié un proceso de liberación profunda. Por lo menos, así quise creerlo. Era una especie de renuncia íntima con todo y con todos. Y luego, un intento de reconstruirse uno enteramente, en libertad. Así Habló

Zarathustra es un alto vuelo de imaginación que nos sumerge en el mundo espiritual.

Intenté escribir obras literarias, que nunca terminé. Así, descubrí que al escribir, ejercitaba una especie de trance. Tomaba ideas e imágenes que simplemente me llegaban a la mente, y las vertía en palabras.

No sólo intenté escribir relatos y poemas, sino también ensayos reflexivos. Creí haber descubierto los grandes principios de la vida: síntesis, finalidad y trascendencia. A pesar de la calidad de estas elaboraciones escritas, no pensaba en publicar nada.

En ocasiones, tenía pensamientos de trabajar personalmente en los barrios, o en las zonas rurales. Al parecer, yo seguía uniendo el valor de ser estudioso, de papá, y la sensibilidad hacia los otros, de mamá. Pero, en aquel momento, era importante que me preparara bien para cualquier cosa que viniera en el futuro.

Hasta ahora, América llegaba a mí desde lecciones escolares que la menospreciaban, y desde los medios de difusión masivos (cine, discos, radio) que la presentaban como una serie de espectáculos más o menos coloridos. También, había una presencia cercana, afectiva, de América en la voz de mi padre.

Pero la vida universitaria guardaba otras riquezas. Por ejemplo, en el Aula Magna, pude ver y escuchar personalmente a Mercedes Sosa y su discurso de liberación y de dignidad latinoamericana. En los pasillos de la universidad encuentro música alterna, con una propuesta estética y política diferente de todo lo que conocía hasta ahora: de Chile (Víctor Jara, Violeta e Isabel Parra, Inti Illimani, Quilapayú), de Nicaragua (Carlos Mejías Godoy), de Cuba (Silvio Rodríguez, Pablo Milanés, entre otros), de Venezuela (Alí Primera, Gloria Martín).

De la misma forma, tengo la oportunidad de ver cine, con nueva estética y nuevos planteamientos: Miguel Littin (Chile), Adolfo Aristarain, Leonardo Favio (Argentina), Román Chalbaud (Venezuela), Tomás Gutiérrez Alea y Héctor Olivera (Cuba), Glauber Rocha (Brasil); pero también de otros continentes: Costa Gavras (Grecia-Francia), Giuliano Montalde y Gillo Pontecorvo

(Italia), Andrei Tarkovsky (Rusia) entre otros artistas.

En las lecturas, también redimensiono mi idea de América Latina. Así, me encuentro con la Teología de la Liberación, nacida en el continente americano, que sitúa nuestra relación con Dios en una perspectiva histórica, como un camino destinado a superar las estructuras de pecado (sociedad desigual, sin equidad).

También encuentro a Simón Rodríguez, y descubro que es alguien más que “el maestro de Simón Bolívar”, con un proyecto latinoamericano de educación popular, para formar los ciudadanos de las nuevas repúblicas.

Pero hay un libro que me abrió los ojos de un tirón: La Raza Cósmica, del mexicano José Vasconcelos. Me impactó su planteamiento de que somos la síntesis de todas las razas que han transitado la humanidad, y que tenemos ante nosotros la tarea de transformar la civilización. La palabra síntesis vibra en mí desde aquella idea de La Gran Síntesis. Siento que era un cambio de punto de vista radical desde una historia que, en nuestras mentes, tenía como epicentro a Europa primero y a Estados Unidos después, a una mirada a Latinoamérica como creadora universal. Y, aunque el término raza entre humanos está condenado, la propuesta de La Raza Cósmica puede canalizarse por el lado de la generación de nuevos lenguajes y pautas culturales en general.

Hay quien cree que, en el transcurso de la vida, uno encuentra señales que orientan el camino. Así, recuerdo dos sucesos, casi premonitorios:

En una caminata por los jardines de la Universidad Central de Venezuela, encontré en el suelo un periódico universitario. En su última página hablaba de un sistema de estudios de carácter experimental, llamado CEPAP. Era una dependencia de la Universidad Simón Rodríguez. Entonces, lo tomé y lo guardé.

En otra ocasión, asistí a una conferencia sobre Simón Rodríguez. Era dictada por un estudioso ecuatoriano llamado Alfonso Rumazo González. Recuerdo que en ella Rodríguez aparecía como un gran visionario social. Había concebido un

gran proyecto social para las sociedades americanas, que ni aún el propio Simón Bolívar comprendía plenamente. Lo anterior me llevó a leer y sentir los textos de Simón Rodríguez, y lo que otros autores habían dicho sobre él. Y empecé a sentirlo cercano.

Cambié los estudios de Psicología a Filosofía, y perdí la beca. Mis intentos de conseguir una labor remunerada no fueron muy felices. Esto coincidió con que mi papá fue despedido de su trabajo, y ya no lograría encontrar otra actividad que le llenara tanto. Tampoco me sentía enteramente contento con mis estudios de filosofía.

No obstante, traté de asumir los estudios en la medida de mis posibilidades. Me gustaba más Platón, porque sus escritos eran poéticos y hablaban de mitos antiguos. Aristóteles, en las clases de Ángel Cappelletti, era muy árido, y sin embargo me ayudó a avanzar hacia un pensamiento cada vez más sistemático.

Con Federico Riu, abordé estudios sobre el marxismo. Esto me permitió conocer más de cerca tanto los planteamientos de Marx, como de quienes aportaron luego elementos interesantes: Lukács, Althusser y Sartre.

Pero mi situación económica se iba haciendo cada vez más difícil. Entonces, mi papá vino a Caracas y me propuso que volviera a San Juan. Allí podía pasar un tiempo, hasta que decidiera qué era lo que quería hacer con mi vida. Supe que eso era lo mejor entonces.

Juventud (II)

A mis 19 años vuelvo a San Juan de los Morros. Allí reencuentro a mi amigo Carlos Hernández, que también había renunciado a sus estudios. Con este amigo incursiono en el teatro, en la Casa Canaria de San Juan. Empiezo a escribir, a dirigir y luego a actuar en obras de tipo psicológico, y de dilemas espirituales. Me siento creador, parte de un grupo más allá de mi familia.

Inicialmente, escribí un diálogo. Carlos lo dirigió y Pedro Cabrera y Enrique Gittens actuaron. No le coloqué título, y ellos le bautizaron Un destino. Luego, Carlos y yo elaboramos

una versión de la obra de José Ignacio Cabrujas, Cantata para Chirinos, donde decidí también actuar. Este asumir los escenarios, confrontando con el público, me dio luego fuerza y templanza para hablar en público... Con esta obra, nosotros, el grupo teatral Imagen, recorrimos diversos escenarios en el estado Guárico y Aragua.

Como representante de mi hermana Nahir, en el Ciclo Básico José Antonio Padilla, decidí crear con algunos jóvenes un grupo de teatro. Ellos lo denominaron Grupo teatral Metròpoli. En un ejercicio de creación colectiva, surgió la obra Sociedad, delincuencia y pesadilla, que llegamos a presentar en diversos escenarios, incluyendo la Casa de Bello en Caracas.

También escribí una obra llamada Sueños que dan vida. Era sobre las dichas y desventuras de una familia. Esta obra recorrió diversos escenarios de San Juan.

Más tarde, tuvimos diferencias con el personal de la Casa de la Cultura, donde ensayábamos. Así, el Grupo Imagen, decidí ensayar en otro lugar, y tomar la denominación de Gente de la Calle. Carlos y yo, en una noche, escribimos una obra compleja y difícil, llamada Canto a la Libertad. Y esta se convirtió en la obra emblemática del grupo.

Elaboré un ensayo en torno a mi trabajo teatral en el José Antonio Padilla. Trataba sobre cómo promover cambios educativos desde actividades aparentemente colaterales, que involucraban arte y deporte. Lo denominé Grupos de participación en la escuela venezolana. Ya entonces hablaba yo del poder transformador de personas que se asocian (conforman colectivos) para lograr algo, en este caso en una institución de educación tradicional.

Envié este ensayo al II Concurso Nacional para habitantes de Barrios, organizado por FUNDACOMUN. Con el paso del tiempo, supuse que mi trabajo no había sido considerado. Un día llegó un telegrama diciendo que había obtenido la primera mención. Papá me acompañó a Caracas, donde se celebró la premiación. La prensa sanjuanera reseñó este evento, ya que el ganador

del concurso fue un guariqueño (Francisco York) y la primera mención fue otro guariqueño (yo mismo). Allí empecé a ser reconocido como intelectual.

Escribía regularmente reflexiones personales, y artículos para el periódico La Razón al Día, cuyo propietario era el abogado Chagín Buaiz. Recuerdo que eran artículos sobre la identidad latinoamericana, alguna propuesta educativa y algo de crítica social. Mi último artículo en ese diario fue: “Las pequeñas comunidades de siempre”, donde insistía en la necesidad de “asociarnos para emprender”, de unirnos organizadamente para lograr mejoras en nuestras vidas diarias. Allí acuñé el concepto de comunalismo, como propuesta de integración de las personas de comunidades específicas en el mejoramiento de sus condiciones de vida (recordando seguramente a mi papá).

También frecuentaba la biblioteca de la ciudad. Leía, entre otros tantos, a Hesse, a Rodó, a Ingenieros, a Unamuno, a Nietzsche, a Goethe. Me identificaba con el superhombre como el genio creador individual y especialmente atormentado y solitario, que tiene como destino iluminar una sociedad.

De nuevo en la universidad

En 1976, ya con 21, volví a Caracas. Decidí informarme sobre el sistema de estudios del cual hablaba el periódico que encontré tirado en la Universidad Central de Venezuela. Mi amigo Carlos Hernández me acompañó la primera vez, para ubicar la dirección exacta, puesto que yo no conocía Caricuao.

La segunda vez llegué solo. Había llovido, y años después alguien recordaría que llegué empapado, con mi largo cabello alborotado. Así (en 1977), inicié estudios de educación en un espacio universitario diferente: el Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Este se ubicaba en el barrio Terrazas, Zona A, de la parroquia Caricuao.

Se trata de un sistema flexible, donde la experiencia de la persona y el desarrollo de proyectos educativos con sentido social son fundamentales. Allí se trabaja en equipo, ayudándome

esto a fortalecer la noción de grupo, del nosotros, que ya había anticipado yo en mis escritos reseñados.

Entonces, no tenía un lugar específico dónde vivir. Así, recorrí diversas pensiones caraqueñas: en la Trinidad, San Agustín, Prado de María, Los Rosales. Compartí con gente diversa, de distintos orígenes, múltiples historias y particulares filosofías de vida.

Leo, entre otros, a Teilhard de Chardin, y me impresionan sus planteamientos sobre la evolución, que incluye lo externo (cambios en organismos y ambiente), y lo interno (la consciencia). Pienso que el mundo puede avanzar hacia un proceso de espiritualización creciente... Leo a Marx, y a algunos vinculados con este pensamiento, como Althusser, Sartre, Luckas, Gramsci, tratando de comprender cada vez más la realidad para intentar transformarla. No obstante, percibo la contradicción entre estos planteamientos con la realidad cargada de injusticias en que vivo y las tendencias marxistas más bien sectarias y excluyentes de los grupos con los cuales comparto.

Aún me siento escindido, lleno de cosas que se mueven dentro de mí sin que asuman una forma específica, y lo que la sociedad me demanda. Me percibo como diversos actores en un solo cuerpo: un explorador de experiencias espirituales, tal vez místicas (de seguro herencia de mamá); un pensador que intenta generar teorías y métodos de acción social (herencia de papá), y un líder cuyo comportamiento ha de provocar y conducir procesos de transformación colectiva (síntesis de ambos, y encarnación de la figura del héroe).

Desde la actividad educativa militante, es fácil toparse con literatura que habla de una América que antes había visto a través de una hendidura. Hablo de la América que lucha y batalla contra los atropellos y el coloniaje.

Leo entonces, mucho más, sobre la situación de los pueblos de América latina y su rebelión contra todos los imperios (Por ejemplo, Las Venas abiertas de América Latina, de Eduardo Galeano). Me topo con diversas corrientes generadas desde

América Latina, como la Educación Popular (Equipo Dimensión Educativa, Julio Barreiro), la Teoría de la Dependencia (Fernando Enrique Cardoso, Enzo Faletto), la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire, la Investigación Acción Participativa (Orlando Fals Borda), entre otras...

También comparto con poetas y novelistas que recrean un sentir y un hacer propios: Rubén Darío, José Eustaquio Rivera, Manuel Scorza, entre otros... Y empiezo a consolidar una imagen más amplia tanto de la América que sigue siendo una periferia de metrópolis como los Estados Unidos y Europa, como de una América que se va creando cada vez más a sí misma, desde su ancestralidad, desde sus luchas permanentes por la liberación, y desde los ensayos de crear nuevas formas de mirarse y mirarnos.

Por ese entonces, el CEPAP sufrió el acoso de miembros del Consejo Directivo de la Universidad Simón Rodríguez. Félix Adam, el rector que nos defendía, fue depuesto, y las acciones contra nuestro Centro se afianzaron. Esto incluye la negación de recursos, la permanente solicitud de recaudos a deshora y hasta la supresión de recursos financieros durante un año, nuestro despido como auxiliares docentes, la dificultad para cualquier trámite administrativo.

En ese contexto, el Vicerrector Académico de entonces nos impone un proceso de evaluación integral, es decir, la designación de un jurado que determinaría si quienes aspiraban a egresar del CEPAP tenían la "calidad suficiente" para luego presentar el trabajo de investigación final (la llamada "tesis"). Y el mismo funcionario designaba parte del jurado evaluador, cuya instrucción principal parecía ser demostrar nuestra ineptitud intelectual. Ya tenía yo un jurado del Centro (Reinaldo Herrera), una nombrada por el Vicerrector, y tomé una decisión para muchos arriesgada. Busqué como tercer jurado al comunicador popular Mario Kaplún, y muchos pronosticaron que, por su nivel de exigencia, no me iría bien. Ya había asistido a algunos de sus talleres de comunicación popular, que me aportaron mucho.

Pues bien, el acto de evaluación integral fue interesante y

emocionante. Creo que me defendí bien ante los interrogantes del jurado, especialmente de la profesora que representaba al Vicerrector (luego hubo cierto nivel de amistad con ella); incluso ante las observaciones agudas de Kaplún y de Reinaldo. Y aprobé expeditamente.

Luego, se dio la circunstancia de que, para lograr un buen nivel de autonomía del CEPAP, nos arriesgamos a enviar al Consejo Directivo (con mayoría adversa al Centro) las Normas del CEPAP. Y los facilitadores y participantes iniciamos una movilización con diversas organizaciones y personajes venezolanos y latinoamericanos, para defender la propuesta del Centro. Tras lograr que múltiples entes y personas enviaran oportunos telegramas, el Consejo Directivo de la universidad aprobó las normas del CEPAP. Así, sobrevivió y se afianzó la experiencia.

La tesis de grado

En la realización de mi trabajo de grado (1982), sigo explorando una forma de escribir que es más o menos así: me hago preguntas sobre un tema específico (en este caso, la educación permanente). Reviso cuidadosamente mucha bibliografía para responder esas preguntas, u otras que surgen luego. Selecciono lo que veo con mayor sentido.

De esas lecturas relevantes, voy forjando algunas categorías, que dan soporte a los posibles capítulos. Luego, mi parte favorita, la escritura, donde ejercito una especie de trance consciente y creativo (si cabe la expresión), donde yo mismo soy un “testigo” de las ideas que van apareciendo. Luego, una evaluación final para garantizar la mayor coherencia y precisión posibles.

Lleno de ideas que quise integrar, mi trabajo especial de grado parece más un tratado filosófico que el desarrollo de un trabajo académico relativo a la educación. Al punto, un intelectual y educador solitario de origen sueco, que laboraba con nosotros, Anders Hallstrom, a quien le di a leer el borrador, me llamó aparte. Sentados en una escalinata, ante el jardín interno del CEPAP, me presentó sus respetos, señalando que yo

tenía una habilidad poco común de realizar análisis filosóficos y epistemológicos, y que él trataría de explorar la posibilidad de que yo fuese a estudiar filosofía en una universidad europea. Esto no fue posible. Anders enfermaría pronto y moriría pocos años después de un enfisema pulmonar.

Al culminar mis estudios, ya como licenciado en educación, soy contratado en el mismo Centro. En realidad, hago lo que ya venía haciendo, desarrollando procesos formativos con grupos pequeños de cursantes de la licenciatura en educación.

Decido participar en un evento educativo con una ponencia llamada Los Fantasmas de la Educación. Intento dejar en evidencia posiciones ideológicas que sustentan diversas propuestas educativas contemporáneas. Esta ponencia gustó, y fui invitado a realizar otras exposiciones, y a escribir en revistas. Descubro que me gusta ser escuchado y leído cuando tengo cosas que decir.

Estudio una maestría en Andragogía (Educación entre Adultos), dirigida por Félix Adam, y reconocida por la Universidad Eugenio María de Hostos, de la República Dominicana. Aquí reencuentro a Félix, avatar casi relegado hoy día, con muchas ideas y planteamientos importantes aún para nuestra educación de hoy; Félix, el mismo que dirigió nacionalmente la campaña de alfabetización “Abajo Cadenas”, en la cual laboró mi mamá y en la que también yo a mis 5 años fui alfabetizado. Asumo los estudios de maestría con entusiasmo y disciplina y comparto con otros trabajadores educacionales y grandes emprendedores, como Thaís Marrero y Henriette Adam, hermana de Félix. Son interesantes y nutritivas las reflexiones compartidas en este ámbito, y da pie a elaboraciones teóricas que sustentarán en adelante mi trabajo.

Redes pedagógicas

El CEPAP de entonces tiene dos clases de participantes: los promotores de trabajo comunitario y los maestros. Decido emprender un proyecto de trabajo con estos trabajadores de la enseñanza. De seguro, recuerdo los diversos maestros que me

han querido y ayudado en mi formación (como Amalia de Lara, Ismenia de Machado, Rafael Vidal Guía, Antonio Barragán). Tal vez es una especie de tributo a ellos. Y a mamá, que también fue educadora.

Así, elaboro una propuesta para la incorporación organizada de maestros al CEPAP. La idea es crear equipos de aprendizaje en las propias escuelas que desarrollen allí sus proyectos de aprendizaje, con impacto directo en el ambiente escolar. En la medida que mejore el trabajo formativo con sus estudiantes, ellos mismos aprenderán y evolucionarán como seres humanos. Finalmente, está previsto encuentros permanentes entre estos equipos, como un tejido dinámico de intercambio de saberes, una proto-idea de movimiento social.

Con esta propuesta, recibo el apoyo de estudiantes avanzados del CEPAP, quienes vienen a conformar conmigo el equipo coordinador de la experiencia: Jorge Moreno, Sagrario Díaz, Carmen Bolívar, Omaira Berroterán, Judy Gutiérrez, entre otros. Ha nacido el ensayo *Redes Pedagógicas*.

La dificultad logística de reunirnos con maestros en sus propias escuelas nos obliga a cobijarnos en la sede del CEPAP. Mas o menos la mitad de los educadores abandonan el ensayo. El resto continúa hasta la culminación de los estudios. El desarrollo de este ensayo y sus resultados está recogido en una publicación: *Redes Pedagógicas*. Una experiencia venezolana de formación docente, editada y publicada por la editorial Laboratorio Educativo en 1984.

Por otra parte, en esta época, participo en organizaciones comunitarias (el periódico *La Voz de Caricuao*) y en movimientos sociales, como el Frente Cultural de Caricuao y el Movimiento de Vecinos, a nivel nacional. Allí creo ejercer el rol de intelectual orgánico, tratando de entender a Gramsci.

De esta forma, mi tránsito por el CEPAP permitió continuar mi formación ya no sólo teórica, sino también práctica, profesional. Allí continué mis aprendizajes sobre temas generales, universales, pero -con fuerza- me acerqué a autores latinoamericanos,

que no sólo hacen discursos interesantes, novedosos, sobre producción de conocimiento, formación, trabajo social, miradas psicológicas, sino que lo hacen insertos en prácticas de vida transformadoras: Mario Kaplún, Orlando Fals Borda, Antón de Schutter, Pablo Latapí, Francisco Vio Grossi, Paulo Freire, Marco Raul Mejía, Martha Hannecker (a quienes no sólo leí, sino que también conocí personalmente y pude debatir con ellos en algún momento); pero también otros que conocí por sus letras, como Julio Barreiro, Leonardo Boff, Diego Palma, Jon Sobrino, Carlos Rodríguez Brandao, entre otros y otras. Como anticipaba en mis escritos del viejo San Juan, la educación podía ser productiva mediante grupos de trabajo, en este caso grupos de sistematización, o comunidades de aprendizaje, donde el diálogo de saberes y el entreatayudarse constituyesen principios fundamentales. Yo, así lo veía, me dirigía a ser un intelectual orgánico, que piensa y escribe desde el compromiso social, en este caso desde el mundo de la educación.

Madurez (I)

A finales de los 80, convengo en compartir mi vida con Maritza Osuna, y me mudo con constantemente en solidaridad y en compromiso constante por forjar un espacio común de crecimiento mutuo.

Y a mediados de los 90, decido trasladarme laboralmente al Decanato de Postgrado de la Universidad Simón Rodríguez. Estaba en desacuerdo con el rumbo que había tomado el CEPAP, que enfatizaba en acreditar lo que personas de otras organizaciones sociales aprendían, dejando de lado la producción de conocimientos en su interior, además de sostener una Fundación incurso en actividades irregulares.

Apenas llego al Decanato, me piden que me encargue de coordinar la especialidad en Educación de Adultos, y lo asumo con entusiasmo. Se trata de otro ambiente, otras normas y formas de relación, pero me integro fácilmente y hago vínculos fraternales con algunos y algunas compañeras de trabajo.

Mi actividad intelectual se vuelve más sistemática, más sólida,

en el Decanato de Postgrado. Profundizo sobre investigación: organización y métodos cuantitativos y cualitativos, y sobre aprendizaje organizacional y teorías de la acción. Mi incursión en el Doctorado en Ciencias de la Educación (que no culminé) me permitió profundizar estudios de epistemología, filosofía de la ciencia, teoría de la educación, currículum, entre otros ámbitos disciplinares e interdisciplinares.

Me sentía más un académico que un hombre de acción, aunque teorizara sobre la acción. Me asumía como alguien que, desde la academia, podía realizar aportes a la sociedad. Publiqué relatos, poemas y ensayos, además de artículos científicos en revistas acreditadas y arbitradas.

Mi búsqueda espiritual tal vez la canalizaba retomando y acentuando lecturas sistemáticas que relacionaban las ciencias y el desarrollo de la consciencia (Stanilav Grof, Ken Wilber, Carl Jung, David Bohm, Rupert Sheldrake, Fritjof Capra, entre otros). Por otro lado, estos autores me ponen en la pista de una diversidad de búsquedas científicas, y prácticas sociales negadas, veladas y aún rechazadas por las comunidades con mayor reconocimiento de empresas e instituciones financieristas, que portan en sí posibilidades de nuevos paradigmas y caminos para el conocimiento humano en general.

En fin, mi paso por el Decanato de Postgrado me permitió afianzar una práctica educativa docente (en áreas de Filosofía de la Educación y sobre todo metodología de la investigación) investigativas (en la Línea de Investigación Aprendizaje Organizacional) y en el desarrollo de una mayor disciplina de lecturas sistemáticas sobre diversos temas, tanto del mundo académico como de prácticas científicas más o menos “proscritas” por las comunidades académicas dominantes.

Madurez (II)

Con frecuencia, casi en broma, he comentado que en cada lugar donde me ha correspondido batallar, sin saberlo me he preparado para lo que viene después. Por ejemplo, la elaboración de historietas en la niñez me preparó para emprender

ejercicios literarios variados. El acompañar a mamá en su labor alfabetizadora me dio fuerzas y saberes para asumir luego el trabajo educativo. La lectura de relatos, poemas, me preparó para asumir luego textos de mayor complejidad. El aprender con mi papá sobre el trabajo comunitario, me dio sustento para abordar luego el trabajo en organizaciones y movimientos sociales. Así, la formación en el Decanato de Postgrado sobre aprendizaje organizacional y teoría de la acción me ayudó en el trabajo de gestión educativa que iba a ejercer luego...

Y a inicios del presente siglo XXI, ya pensaba solicitar traslado al Centro de experimentación donde obtuve la licenciatura en educación. Mas, mientras desarrollaba un taller sobre procesamiento de información en investigación cualitativa (Atlas ti) en el Núcleo Apure de la Simón Rodríguez, recibí una llamada del Rector de la época, Manuel Mariña, ofreciéndome la dirección del Centro. De regreso a Caracas, visito al CEPAP y converso con trabajadores y estudiantes, encontrando complacencia con respecto al cargo que me habían ofrecido.

Así, asumí la dirección del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Se trata de una parte de una universidad, y aunque su práctica es experimental, igual incluye un gran peso en lo administrativo con su correspondiente papeleo. Decía, y digo, que el CEPAP es varias cosas a la vez: un centro de formación de licenciados en educación con sensibilidad social; un centro de investigación latente; una red social articulada con diversos maestros y luchadores sociales, que intentan hacer trabajo transformador en sus lugares de vida. Me tocaba, pensaba, asumir un trabajo de orden social y político, que apuntaba a la integración de diversos actores sociales para ensayar formas de vida que, a la larga, incidan en la sociedad global. Este rol de gestión no se detendría aquí, como ya veremos.

El ejercicio de este rol me permitió integrar diversos aspectos de mi proceso vital, que aún andaban sueltos. Podía canalizar, a la vez, una dimensión teórica sobre educación y ciencias sociales, y colocarla en papeles de trabajo que elaboré para la

reflexión compartida en el CEPAP; podía propiciar el aprendizaje organizacional conversando con cada persona que laboraba allí, sus limitaciones, posibilidades y deseos de superación, y generación de espacios para compartir la dirección general del Centro; podía intentar crear, desde la praxis, referencias socioeducativas para compartir con el resto del país y del mundo, con intentos de publicaciones permanentes; podía escuchar ideas y propuestas del personal, de estudiantes y de otros visitantes, buscando siempre canales de realización, sin que por supuesto se hayan logrado todas. Creía ser, a la vez, un intelectual orgánico, un sujeto de transformación social, un gestor de complejidades, un articulador de diversas experiencias sociales; una persona humana, que intenta comunicarse con el prójimo, cosa que intenté mantener, no sé si con éxito, en los demás cargos que ocupé. Nunca en ningún otro cargo me sentí con tal pertinencia y pertenencia, como en este.

Un día, llegando al CEPAP, recibí la llamada telefónica del ministro de Educación Superior (llamado así entonces), Edgardo Ramírez, ofreciéndome el Vicerrectorado Académico de la Universidad Simón Rodríguez. Allí inicié una experiencia nueva, nada fácil; se trataba de un cargo inexplicablemente codiciado por algunas personas. Me despedí de mis camaradas del CEPAP, temporalmente, y Adrián Padilla fue designado Director del Centro.

Mi Despacho estaba situado en el Valle, y me fue asignado un escolta, Trino, que cumplió su papel efectivamente. Y, como coordinador de Despacho, estaba Rafael Navarro, quien dio la organización y fuerza necesarias para que yo pudiera cumplir mis funciones. Si bien CEPAP era conocido y más cercano, la Universidad entera era un espacio inmenso, sin límites precisos, con muchas personas, grupos y grupúsculos con sus propios intereses y en gran parte trabajando para sí. Debía sortear las embestidas de los gremios, estudiantes ansiosos de poder, los grupos que intentaban dominar en cada Núcleo, y sobre todo la oposición tenaz de la Rectora de turno que, en sus propias

palabras, nunca me quiso en el cuerpo directivo...todo ello para asumir algunas líneas de trabajo en torno a la reflexión sobre transformación curricular, la regularización en la contratación de facilitadores, la creación y sustento de líneas de investigación, la formación permanente del profesorado y la posibilidad de diversificar la oferta académica. Para ello, con Rafael, recorrimos los Núcleos hasta donde pudimos, avanzando en la promoción y organización de los docentes, con resultados inmediatos que luego se fueron diluyendo en su mayoría.

En fin, mi primer pase por el Vicerrectorado Académico de la Simón Rodríguez me permitió conocer en gran parte la institución, resolver diversos asuntos puntuales, lidiar y negociar con mucha gente para lograr acuerdos y hacer avanzar los procesos, invitar a la transformación universitaria, entre otras cosas. Pero creo que la dinámica organizacional, la falta de recursos básicos para sustentar los proyectos, los cambios violentos en las políticas educativas nacionales dadas por cambios de funcionarios, los crónicos conflictos internos, dificultaron el cultivo de cualquier proceso alternativo duradero. Con poco tiempo para lecturas, por la emergencia de atender conflictos, y para la escritura, a no ser comunicaciones e informes de rigor, me sentía como un funcionario que se esforzaba para que las cosas funcionaran lo mejor posible. No era ya un intelectual orgánico, o un agente transformador, o un escritor reflexivo, sino alguien que cumplía funciones y resolvía problemas en la medida de sus posibilidades.

Una vez que fui sustituido en el cargo, al mismo tiempo que el Consejo Directivo de la UNESR aprobaba mi solicitud de jubilación, me dediqué a trabajar medio tiempo en la Dirección de Desarrollo Profesorado. A los pocos meses, recibí la llamada del Viceministro de Educación Universitaria Andrés Eloy Ruiz invitándome a una reunión. Era para proponerme que asumiera la Dirección de Desarrollo Curricular del Viceministerio. Allí me mantuve por unos dos años.

Era otro contexto, con distintas reglas de juego, pero me integré al trabajo, intentando cumplir con mis obligaciones lo

mejor posible. Ya de entrada, supe lo limitado del alcance de esos espacios (incluso para el viceministro). Cada acción dependía de múltiples variables (las directrices oficiales; las divergencias y tensiones internas de cada universidad, y entre universidades); la disposición del personal del ministerio; las interferencias entre viceministerios. No era un espacio para emprender posibilidades de transformación para la educación, sino para cumplir con planes con criterios enfáticamente cuantitativos. De diversas propuestas que formulé al Viceministro, ninguna fue aprobada por él o por el propio Ministro. Supe entonces que las transformaciones universitarias sólo pueden provenir de espacios con cierta libertad, con un equipo unido que las motorice, desde el interior de las propias universidades.

Más, por otra parte, mi estancia en este cargo me permitió conocer autoridades de las universidades a nivel nacional, y sus situaciones específicas, así como la naturaleza, las debilidades y posibilidades de instancias como el Consejo Nacional de Universidades. También pude apoyar el trabajo de universidades nacientes, como la Universidad del Ambiente y la Universidad de las Ciencias de la Salud, así como a codiseñar y montar la plataforma para la aprobación de programas de formación en pregrado y educación avanzada.

Asume un nuevo ministro, que llega con un enjambre de nuevos directores, algunos muy jóvenes, y muy rapaces, que llegan desalojando pisos enteros para ellos instalarse con sus colaboradores; ellos imponen una nueva forma de hacer las cosas, interfiriendo directamente en el trabajo de los viceministerios, tratando de imponer sus prioridades al resto, patentizando sus jefaturas ante personas y grupos que así se lo permitieran...

En 2018, hubo cambio de autoridades en la Simón Rodríguez. Adrián, nominado a Rector, me pidió que le acompañara como Vicerrector Académico. Ya cumplida mi labor en el Ministerio, y con ganas de cambiar de aires, hacia un espacio ya conocido y donde había más posibilidades de transformar modos y procesos, acepté.

Ya de nuevo en la Simón Rodríguez, con un cuerpo rectoral amigo, intento hacer que todas las direcciones adscritas al Vicerrectorado funcionen integradamente, pero la fuerza de los hábitos y la desestructuración tradicional de la institución me jugaron en contra. Enfatizo en proyectos productivos (principalmente siembras), con gran potencial para el futuro, que ya se desarrollan en diversos Núcleos, y conformamos un equipo de coordinación para ello.

Luego, advino un nuevo y triste episodio para la institución. Los líderes estudiantiles, que hasta ahora habían venido actuando en conjunción con las autoridades, cambiaron violentamente su actitud. Con toda seguridad, estaban interactuando con aquella camada de jóvenes rapaces que habían tomado por asalto el Ministerio de Educación Universitaria. Empezaron a confrontarnos a las autoridades (nacionales y de los Núcleos) con señalamientos maniqueos, sin fundamento, pretendiendo que se les diera la potestad de ser ellos quienes eligieran las autoridades de cada Núcleo, y los máximos decisores de la Institución. Mientras, pedían recursos que no era posible ni éticamente viable asignarles. Intentaron tomar los Núcleos, siendo rechazados mayoritariamente por otros estudiantes y por docentes. Luego tomaron las sedes rectorales de Santa Fe, donde se atrincheraron varias semanas, con la consiguiente desaparición de equipos, dispositivos, y deterioro grave de las instalaciones. Este hecho fue denunciado por las autoridades, ante los cuerpos policiales y ante el ministro de turno, quienes optaron por no tomar acciones sancionatorias al respecto.

Las autoridades nos enfrentamos a ellos, en diversos debates cara a cara, donde argumentamos el daño que estaban confirmando a la Institución, y les invitábamos a trabajar juntos y juntas para corregir las fallas e irregularidades que pudiésemos encontrar. Sus respuestas eran un pliego de órdenes que materialmente les daría el poder absoluto en la Universidad. No cedimos. Finalmente, el ministro decidió remover a las autoridades. Sólo yo quedé aún como Vicerrector Académico unos meses más,

con un nuevo equipo rectoral que ejercía el poder sin diálogo ni consulta, y que viabilizó políticamente beneficios y prebendas para los estudiantes. Mientras enviaba comunicación al ministro, pidiendo mi desincorporación del cargo, me dediqué a ampliar la oferta académica (nuevas carreras y programas de estudios avanzados) para la Universidad. Hasta que nombraron a mi sucesor.

En resumen, los cargos de responsabilidad nacional, si bien me permiten probarme como gestor de diálogo, o como sujeto de confrontación, o como productor de propuestas para la transformación universitaria, me limitan en la posibilidad de mayores lecturas profundizantes, y producciones intelectuales más elaboradas y sistemáticas. No obstante, creo que me han dado un inmenso caudal experiencial (en el sentido andragógico) para pensar la vida, la sociedad, la educación, desde múltiples miradas y percibiendo distintos intereses en juego.

Vejez

Más tarde, me incorporé a una institución naciente, la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson, como Director de Investigación y Creación Intelectual. Allí, con la Vicerrectora Académico Territorial Lisbeth Torcatty, y un equipo de trabajo, intentamos apoyar y orientar la organización de la producción cognitiva, entre otras acciones. Me recuerda los primeros momentos del CEPAP, un proceso de alta creatividad en condiciones socioeconómicas difíciles, ahora acentuadas por el bloqueo y el estado de sitio que nos imponen algunas grandes potencias del mundo. Esto me permite ejercer la acción intelectual a través de elaboración de documentos, normas, cuadernillos para promover y orientar la investigación, revistas, foro-chats, pod cast, y otros canales de comunicación.

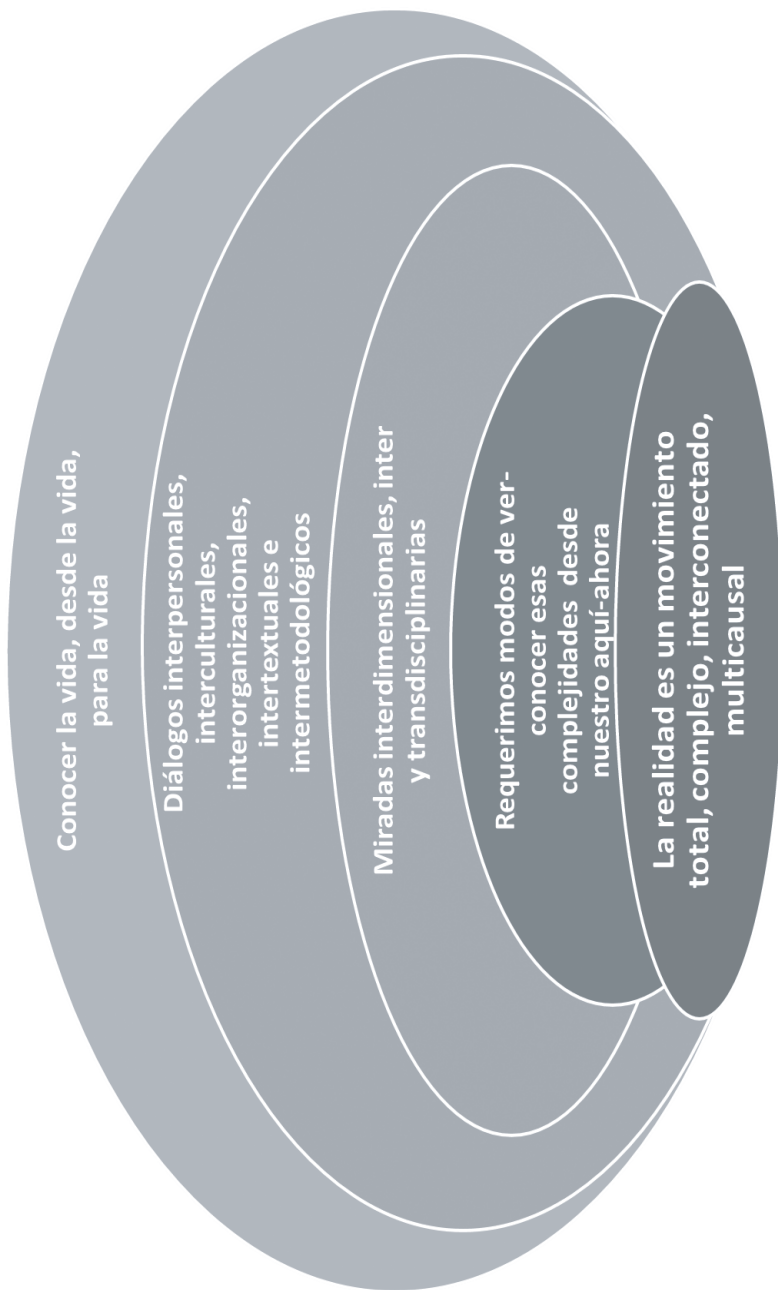
Actualmente, estoy incorporado al equipo académico de la Universidad Bolivariana de las Comunas, otra institución naciente, con gran potencial para incidir en la vida comunitaria venezolana.

Este es un intento de síntesis vital de mi permanente génesis

como creador intelectual. Una experiencia donde intento dar confluencia a diversos roles que he elegido asumir: uno, como generador de pensamiento sistemático, órdenes lógicos, para comprender y transformar todo lo injusto y la inequidad de esta sociedad que habitamos, principalmente desde la acción social y la gestión formativa; dos, como sujeto social, político, transmutador, con posiciones que se mueven desde la creación y sostenimiento de organizaciones y movimientos sociales, pasando como facilitador de aprendizajes en contextos escolares, organizacionales y comunitarios; tres, como gestor de procesos institucionales en la universidad y el ministerio de formación universitaria, intentando abrir caminos entre la burocracia, la fragmentación organizacional y las políticas con minúsculas; cuatro, como buscador espiritual de universos imaginales, de una posible inteligencia transmundana que se manifiesta de infinitas formas en infinitas búsquedas a lo largo y ancho de los universos.

De alguna manera, creo seguir los principios que mis padres sembraron en mi niñez: el estudio y el aprendizaje constante; el hacer el bien de cualquier forma posible; y la creencia irrefutable de que hay esferas de realidad más elevadas que esta que nos vincula a la realidad situacional que vivimos día a día.

ORIENTACIONES PARA LA METODIZACIÓN



¿Cuáles fuentes documentales hemos consultado para este trabajo?

Adam, Félix (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Caracas: Publicaciones de la Presidencia UNESR.

Adam, Félix (1984b). *La Teoría Sinérgica y el Aprendizaje Adulto*. Revista de Andragogía N° 1. INSTIA. Caracas, Venezuela.

Adam, Félix y Aura Álvarez (1987). *Principios básicos de la Acreditación del Aprendizaje por Experiencia*. En: Informe sobre el II Seminario Internacional y III Nacional de Acreditación del Aprendizaje por Experiencia. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de Andragogía*. Monografías.com.

Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser (2018). *La “ciudad letrada” y la insurrección de saberes subyugados en América Latina*. En: *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras*. Buenos Aires: Clacso.

Arendt, Hanna (1982). *La Revolución de la Vida cotidiana*. España. Ediciones Península.

Arendt, Hannah (2003). *Eichmann en Jerusalem. Un estudio acerca de la banalidad del mal*. Barcelona. Edit. Lumen.

Argyris, Chris y Donald Schön (1989). *Participatory Action research and action science compared*. *American Behavioral Scientist*. (32), 612-623.

Aristóteles (1995). *Tratados de Lógica (Organom)*. Madrid. Editorial Gredos.

Barreiro, Julio (1978). *Educación popular y proceso de concientización*. México. Siglo XXI Editores.

Bertalanffy, Ludwig (1986). *Teoría general de los sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, D. (1983). *Los relatos de vida en el análisis social*.

En: Marinas M y Santamaría C. En: La Historia Oral: Métodos y Experiencias. Madrid: Edit. Debate.

Blackwel, Andrés I (1985). Trabajo propio y aprendizaje permanente. Papeles de Trabajo N° 6. CEPAP-UNESR

Blakemore, Sarah-Jayne y Uta Frith (2007) Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación. Barcelona. Edit. Ariel

Blume, Herbert (1982). Interaccionismo simbólico. Edit Hora Nova, S.A.

Bocanegra Vilcamango, Beder et al (2022). Procesos de Producción Textual. Lectura y escritura crítica para la creación de textos. Ecuador: Religacion Press.

Bohm, David (1991). El universo plegado desplegado. En. Ken Wilber (editor). El Paradigma Holográfico. Barcelona. Edit. Kairós. Norberto Wiener (1958). Cibernética y sociedad. Buenos Aires. Edit. Sudamericana.

Borges, Jorge Luis (2011). El Aleph. Buenos Aires. Editorial Debolsillo.

Borón, Atilio (2006). La izquierda Latinoamericana en el Umbral del Siglo XXI. En: En: Movimientos y Poderes de Izquierda en América Latina. Bernard Duterme. Caracas: Laboratorio Educativo.

Briceño Guerrero, José Manuel (1966). América Latina en el Mundo. Caracas: Editorial Arte.

Bruno, Giordano (1941). De la causa, principio y uno. Losada, Buenos Aires.

Bunge, Mario (1959). La Ciencia, su método y su filosofía. Siglo XXI Editores. México.

Bunge, Mario (1999.) Las Ciencias Sociales en Discusión. Una perspectiva filosófica. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Bunge, Mario (2007). A la caza de la realidad. Edit. Gedisa. Barcelona, España.

Burke, Peter (2022) El polímata. Una historia cultural desde Leonardo da Vinci hasta Susan Sontag. Madrid. Alianza Editorial.

Castoriadis, Cornelius (1997) *Ontología de la Creación*. Edit. Ensayo y error. Santafé de Bogotá.

Capra, Fritjof (1987). *El Tao de la Física*. Edic. Luis Cárcamo. Madrid.

Capra, Fritjof (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona. Edit. Anagrama.

Cardoso, Fernando y Enzo Faletto (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México. Siglo XXI Editores.

Cendales, Lola. *La Metodología de la sistematización. Una construcción colectiva animada y apoyada por ACIDI: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional*. Fondo para la Igualdad de Género. Colombia. <http://www.alboan.org/archivos/556.pdf>

CEPAP (1992). *Lineamientos curriculares e investigativos del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente*. Caracas. Unidoc-CEPAP.

CEPAP-UNESR (2008). *CEPAP: Una propuesta de formación para la transformación sociocultural*. Caracas, Fondo Editorial CEPAP.

Chalmers, Alan Francis (1976). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Chomsky, N. *Verbal Behavior* by. F. SKINNER. *Language*, 1959, 35, 26-58. Reimpreso con el n.º A-34 en las Bobbs-Merrill Reprint Series in the Social Sciences; en J. A. FODOR y J. J. KATZ, 1964; y en L. A. JAKOBOVITZ y M. S. MIRÓN, 1967.

Comte, Augusto (1982). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires. Editorial Aguilar. Buenos Aires.

Coppens, F., F. y H. Van de Velde. (2005). *Técnicas de Educación Popular. Programa de Especialización en Gestión de Desarrollo Comunitario*. CURN / CICAP - Estelí, Nicaragua.

Córdova, Víctor (1995). *Hacia una Sociología de lo Vivido*. Caracas: F.E. Tropykos.

Damasio, Antonio (2000). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Santiago de Chile.

Editorial Andrés Bello.

Damiani, Luis (2021). Una desaparición autoanunciada. En: Secuestro político en Nuestra América. ¿Dónde está Carlos Lanz? Caracas: Editorial Trinchera.

Darwin, Charles (1985). El origen de las especies. Biblioteca Adaf. Madrid.

Dehaene, Stanislas (2010). Cómo Aprendemos. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.

Dehaene, Stanislas (2014). El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Dehaene, Stanislas (2015). La conciencia en el cerebro. Descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Descartes, René (2010) Discurso del método. Ecuador. Editorial JG.

De Sousa Santos, Boaventura (1998). De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad. Siglo del Hombre Editores. Ediciones Uniandes, Bogotá.

Dussel, Enrique (2013). Filosofía de la liberación. Buenos Aires. Editorial Docencia.

Eccles, John (1992) La evolución del cerebro: creación de la consciencia. Barcelona. Edit. Labor

Einstein, Albert (2011). Mis ideas y opiniones. Anthoni Bosch Editor.

Einstein Albert, Adolf Grunbaum, Arthur Eddington (1983) La Teoría de la Relatividad. España. Alianza Editorial.

Eco, Humberto (2008). Decir casi lo mismo. La traducción como experiencia. Barcelona. Editorial Lumen.

Elliott, John (1989). La investigación acción en educación. Madrid. Edit. Morata.

Fals Borda, Orlando (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. Centro Paraguayo de

Estudios Sociológicos, Bogotá.

Fals Borda, Orlando. (1987) *Ciencia propia y colonialismo Intelectual: los nuevos rumbos*. 3a. ed., Bogotá: Carios Valencia Editores.

Fals Borda, Orlando y Carlos Rodríguez Brandao (1987). *Investigación participativa*. Montevideo. La Banda Oriental.

Fals Borda, Orlando (1991). *Acción y Conocimiento. Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Edit. Rahman.

Fals Borda, Orlando (2007). *Hacia el Socialismo Raizal y otros escritos*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Fals Borda, Orlando (2008) *El socialismo raizal*. Caracas, Edit. El Perro y la Rana.

Fauré, Edgar (Coordinador). (1978). *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Editorial.

Feixa, Carles. *La imaginación autobiográfica. Nómadas (Col)*, núm. 18, mayo, 2003, pp. 80-93. Universidad Central Bogotá, Colombia

Ferraras, Maurizio (1999). *La Hermenéutica*. México: Taurus.

Ferrarotti, Franco (1984). “El Destino de la Razón y las Paradojas de lo Sagrado”, en Rafael Díaz, Salvador Giner y Fernando Velasco (eds.), *Formas Modernas de Religión*. Madrid: Alianza Editorial

Ferrarotti, F. (1983). “Sobre la Autonomía del Método Biográfico”, en M. Marinas y C. Santamaría, *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*. Madrid: Edit. Debate.

Feyerabend, Paul (1984). *Adiós a la Razón*. Traducción: José R. de Rivera. Madrid: Tecnos.

Feyerabend, Paul (1986) *Tratado contra el método*. Madrid. Editorial Tecnos.

Filho Dos Santos, J. C. (1995). *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitaiva : o desafio paradigmático*. En Dos Santos Filho, JC y S. Sánchez Gamboa (Org.) *Pesquisa educacional: quantidade-qualidades*. Sao Paulo: Cortez.

Freire, Paulo (1979). *CONSCIENTIZAÇÃO. Teoria e Prática*

da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. Sao Paulo: Cortez y Moraes.

Freire, Paulo (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo. Paz e Terra S.A.

Foucault, Michel (1968). Las Palabras y las Cosas. Argentina: Siglo XXI editores.

Gabaldón Márquez, Edgar (2012). Por el Camino de Chimiro con la brigada de los ríos y las filas. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

Gamow, George (1980) Biografía de la física. Madrid. Alianza Editorial.

Geymonat, Ludovico (1972) El pensamiento científico. Buenos Aires. Editorial Eudeba.

Goguelin, Pierre (1973). Formación continua de adultos. Madrid: Edit. Narcea.

Groff, Stanilav (1994). Psicología transpersonal. Edit. Kairós.

Grosfoguel, Ramón (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. En: Formas-otras: Saber, nombrar, narrar, hacer. Barcelona. CIDOB.

Guadilla, Carmen García (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socioeducativa. Caracas. Serie ensayos. Editorial Tropikos.

Gutiérrez, D. y S. Román Gutiérrez (2005). El Modelo de Hecho Educativo Integrativo como expresión de Andragogía. En: Revista venezolana de ciencias sociales. Diciembre año/volumen 9. Número 002, pp. 455-472. Cabimas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Gutiérrez, Gustavo (1975). Teología de la liberación. Perspectivas. Salamanca. Ediciones Sígueme.

Hallstrom, Anders (1981). Algunas características metodológicas de los ensayos y las investigaciones de CEPAP. En: Papeles de Trabajo N° 2. CEPAP-UNESR. Núcleo 1 Caricuaio:

Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente.

Hallstrom, Anders (1983). CEPAP como ensayo organizativo. Características iniciales. En: Papeles de Trabajo N° 1. CEPAP-UNESR.

Harpur, Patrick (2010). El fuego secreto de los filósofos. Una historia de la imaginación. Girona, España. Ediciones Atalanta.

Hebb, Donald (1985) La organización de la conducta. Editorial Debate. Madrid

Heisenberg, Werner (1979). La imagen de la naturaleza en la Física actual. Barcelona, Edit, Ariel.

Hegenberg, Leonidas (1979). Introducción a la Filosofía de la Ciencia. Barcelona: Herder

Hesburg, T., P. Miller y C. Wharton (1975). Pautas para la Educación continua o permanente. Buenos Aires: Edit. Troquel.

Herrera, Reinaldo (1982). Los Proyectos de Aprendizaje. Implementación de dos conceptos: participación y horizontalidad. Trabajo de ascenso. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Horkheimer, Max (2003) Teoría crítica. Madrid. Amorrortu Editores.

Hume, David (1988) Investigación sobre el entendimiento humano. Alianza Editorial. Madrid.

Iniesta, M. y Feixa, C. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. Perifèria. Número 5, Diciembre 2006. www.periferia.name.

Inojosa Zerpa, Henri (2020). La Autobiografía. Caracas: Fondo Editorial CEPAP-UNESR.

Jacobs, H. I. y J. Jacobs (1984). Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trillas.

Jara, Oscar. (2005). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. Dialnet, Vol. 2, N°. 42-43, 88. 2005. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1355676>

Jara, Óscar (2018). La Sistematización de Experiencias.

Prácticas y Teorías para otros mundos posibles. Bogotá— Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Knorr, Cetina Karin (2005). La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. UNIVERSIDAD Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Knowless, Malcom (1972). Andragogía, no Pedagogía. Temas de educación de Adultos. Año 1. N. 2. Caracas: Centro Regional de Educación de Adultos.

Kretschmer, Ernst (1954) Hombres geniales. Barcelona. Edit. Labor.

Kuhn, Thomas (2004). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.

Lanz, Carlos (2009). Memoria Histórica e Innovación pedagógica. Teoría crítica e innovaciones pedagógicas. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Lanz, Rigoberto (1977). Dialéctica del conocimiento. Caracas. Edit. Faces, Universidad Central de Venezuela.

Lanz, Rigoberto (2007). El arte de pensar sin paradigmas. Revista Enlace v.4 n° 3. Maracaibo.

Lakatos, Imre (1987). Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales. Madrid. Tecnos.

Lasheras, Andrés (2004). Simón Rodríguez. Maestro ilustrado y político socialista. Caracas: UNESR.

Lengrand, Paul (1973). Introducción a la Educación Permanente. Barcelona: Editorial Teide.

Ludojoski, Roque (2008). Andragogía o educación del adulto. www.ciberdocencia.gob.pe.

Mallorquin, C. (1999). ¿Metodología o Ciencia Social? Cinta de Moebio No. 6. Septiembre de 1999. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. [http://rehue.csociales.uchile. cl/publicaciones/moebio/06/frames12.htm](http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/06/frames12.htm)

Maldonado, Efendy (2012). Epistemologías iberoamericanas

en ciencias de la comunicación. La contribución estratégica de Manuel Martín Serrano al pensamiento transformador latinoamericano. *Multidisciplina*. N° 12, 2012, pp. 54-71.

Martí, José (2005). *Nuestra América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Markus, Gabriel (2016). *Yo no soy mi cerebro. Filosofía de la mente para el siglo XXI*. Barcelona. Editorial Pasado Presente

Marx, Karl (1975) *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Siglo XXI Editores.

Marx, Karl (2006). *Manuscritos económico-filosóficos*. 1° Edición. Buenos Aires. Edit. Colihue Clásica.

Maturana, Humberto (1992). *El sentido de lo humano*. Ediciones pedagógicas chilenas S.A.

Maturana, Humberto y Gloria Guillof (2006). *En búsqueda de la inteligencia de la inteligencia*. En: *Desde la biología a la psicología*. Chile. Edit. Universitaria S.A.

Maturana, Humberto (2006). *Lenguaje y realidad: el origen de lo humano*. En: *Desde la biología a la psicología*. Chile. Edit. Universitaria S.A.

Maturana, Humberto (s/f) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN CED.

Mayz Vallenilla, Ernesto (1959). *El problema de América*. Caracas: Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela.

Mejía, Marco Raul (1999). *Paulo Freire reconstruye esperanza*. Colombia: CINEP. Fe y Alegría.

Mejía, Marco Raúl (2022). *Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos*. En *búsqueda de otras metodologías*. En: *Autores varios: Investigar desde el Sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes*. Colombia. Ediciones Desde Abajo.

Merton, Robert (1980). *Teoría y estructura sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.

Morin, Edgar (1978). *El paradigma perdido: el paraíso*

olvidado. Barcelona. Edit. Kairos.

Morin, Edgar (1983) *El Método*. Tomo 2. La vida de la vida. Madrid. Cátedra. (1993). *Introducción al pensamiento complejo*. México. Edit. Gedisa.

Morin, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona. Anthropos.

Morin, Edgar (1993). *Introducción al pensamiento complejo*. México. Edit. Gedisa.

Mosterín, Jesús (1978). *Racionalidad y acción humana*. Madrid. Alianza Universidad.

Myers, M. (1997). *Qualitative Research in informations systems*. MISQ. Discovery Archive.

Noya Miranda, F. J. (1995). “Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo en la investigación social. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, pp. 121-140.

Palma, Diego (1973). *Plan de Acción de la Escuela de Trabajo Social*. Universidad de Costa Rica.

Papini, Giovanni (2010) *Gog*. Madrid. Editorial Rey Lear.

Parra, Gabriel (2007): *El enlace utópico en el pensamiento político y educativo de Simón Rodríguez*. *El Proyecto de Chuquisaca*. *Revista Interdisciplinaria Entelequia*. [Revista en línea] Disponible: <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=03a15>.

Patocka, Jan (2005). *Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Edit. Herder.

Penrose, Roger (2006). *El camino a la realidad: una guía completa a las leyes del universo*. Barcelona. Debate.

Pereira, L. M. (s/f). *La Andragogía*. Nuevo paradigma educativo. http://www.galeon.com/pcazau/artdid_luz.htm.

Piñango de Medina, Nancy (2022). *Arístides Medina Rubio*.

Una biografía Cultural. Caracas: Centro Nacional de Historia.

Pividal Rondón, Francisco (2006). Bolívar, pensamiento precursor del antiimperialismo. Caracas. FIDES.

Popper, Karl (1962). La lógica de la investigación científica. Madrid. Tecnos

Popper, Karl y John Eccles (1993). El yo y su cerebro. Barcelona. Edit. Labor

Prigogine, Ilya (1988). El Nacimiento del Tiempo. Tusquets Editores.

Rauber, Isabel (2006). América Latina. Poder y socialismo en el siglo XXI. Caracas: Vadell Hermanos Editores Rodríguez, Simón (2001). Cartas. Caracas. UNESR.

Rauber, Isabel (2006). Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos en América Latina. Colombia: Ediciones Desde Abajo.

Reyes, Alejandrina. La sistematización de experiencias y la visión emergente en el hecho educativo. Interface: a journal for and about social movements-Volume 1 (1): 179 - 187 (January 2009.) <https://www.yumpu.com/es/document/view/13073506/la-sistematizacion-de-experiencias-y-la-vision-emergente-en-el-hecho-educativo>.

Ribeiro, Darcy (1970) El proceso civilizatorio: de la revolución agrícola a la termonuclear. Caracas. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Ricoeur, Paul (1999). La lectura del tiempo pasado: la memoria y el olvido. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Ricoeur, Paul (2006). Teoría de la Interpretación, discurso y excedente de sentido. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Editorial Aljibe.

Rodríguez, Simón (1975). Obras Completas. Caracas: Universidad Simón Rodríguez, Caracas.

Romero Pérez, Norjhira Somary (2018). El trabajo de grado como dispositivo académico. Claves para estudiar e investigar en educación avanzada. Caracas: Decanato de Educación Avanzada UNESR.

Rosales Sánchez, J. (2008). Ética y Razón en Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Rectorado, UNESR.

Rusque, Ana María (1999). De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa. Caracas: Ediciones Faces. Universidad Central de Venezuela.

Russell, Beltrand (1970). Los Problemas de la Filosofía. Labor S. A. España.

Russell, Bertrand (2012), La gallina inductiva. Barcelona. Editorial Octaedro.

Sánchez Gamboa, S. (1955). Quantidade-qualidade para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. En J. C. Dos Santos Filho y S. Sánchez Gamboa, Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. Sao Paulo. quantidade-qualidade. Sao Paulo.

Sartre, Jean-Paul (2010). El existencialismo es un Humanismo. Editorial Ediciones B. España.

Scherer, Marcos y Lucio Segovia (1981). Diseño temporal del Sistema Educativo Experimental. Papeles de Trabajo Número 2. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Schrödinger, Erwin (2016). Mente y materia. Epulibro.

Searle, John (2006). La mente. Una breve introducción. Bogotá. Editorial Norma.

Searle, John (1995). Mentes y cerebros sin programas. En: Filosofía de la mente y ciencia cognitiva. (Comp. Eduardo Rabossi) Barcelona. Editorial Paidós

Segales, Juan Bautista (2018). Caracas. Monte Ávila Editores.

Segovia, Lucio. (1995). El Método de Proyectos como estrategia de aprendizaje y de promoción del cambio a nivel de microespacios sociales: aspectos histórico-pedagógicos. 1ra

Edición: 1995. ISBN 980-288-002-7. Ediciones CEPAP-UNESR.

Skinner, B.F., (1974) *Sobre el Conductismo* (About behaviorism). Publicado por Alfred A. Knopf, Nueva York, USA. Traducción: Fernando Barrera Traducción cedida por Ediciones Martínez Roca, S.A.

Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. (1957) New York: Appleton-Century-Crofts,.

Skinner, B. F. r (1971). *Ciencia y conducta humana. Una Psicología científica*. Barcelona, Edit. Fontanella.

Stadler, Fiedrich (2010). *El círculo de Viena. Empirismo lógico, ciencia, cultura y política*. México. Fondo de Cultura Económica.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A., y J. Corbin (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: SAGE publications.

Strmiska, Z. (1989). *Teorías de la acción y status de los actores*. En Roberto Briceño León (Comp.) *Las Ciencias de lo Humano*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolana.

Taylor, S. y R. Bodgan (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Torres, Alfonso. (2007). *La Educación Popular. Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: Edit. El Buho.

Torres Carrillo, Alfonso (2008). *La sistematización de experiencias: aporte de la educación popular para la nueva universidad*. Revista Diálogo de Saberes / Universidad Bolivariana de Venezuela, Dirección de Investigación y Estudios Avanzados. — Caracas: Ediciones Imprenta Universitaria UBV. 146 p. ; 23 cm.— (Año 1, N° 2, Mayo-Agosto). <http://www.ubv.edu.ve/files/RevistaDiC3A1logodeSaberesNC2BA2.pdf>

Trevijano Etcheverría, M. (1994). *En Torno a la Ciencia*. Madrid: Tecnos.

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1976). Núcleo 1 Caricua: Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente.

UNESR (1980). Normas del Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente. Caracas.

Valdez, Julio. (1982). Proposiciones para una conceptualización de educación permanente. Trabajo especial de grado. CEPAP-UNESR.

Valdez, Julio (1986). El proyecto positivista en la teoría de Darwin. O de cómo la teoría nutre la teoría. Papel Literario de Últimas Noticias.

Valdez, Julio (1994). Nuevos caminos para la metodología de proyectos de aprendizaje. Aportes para un estudio prospectivo. Caracas. UNIDOC-CEPAP.

Valdez, Julio (2010). Andragogía, una lectura prospectiva. Caracas, Edit. El Perro y la Rana.

Valdez, Julio (2009). La sistematización: un reto epistemológico. DIÁLOGO DE SABERES N° 3 septiembre-diciembre / 2009 Caracas/pp. 12-21. Universidad Bolivariana de Venezuela.

Valdez, Julio C (2012). Movimientos sociales en Venezuela. Una propuesta transformadora. Caracas. Editorial El Perro y la Rana.

Valdez, Julio (2013). Andragogía y educación popular. Un diálogo inminente. En: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA. Saberes e vivências em teorias e pesquisa na América Latina). De autores diversos. RED AMLAT.

Valdez, Julio. (2015). Literatura y tramas sociológicas específicas. Una mirada a la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Revista Educación y Ciencias Humanas N° 36-37. Caracas: Decanato de Postgrado UNESR

Valdez, Julio (2019). Investigación Cualitativa. Claves teóricas y prácticas. Caracas: Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Valdez, Julio (2022). Carlos Lanz Nuestroamericano.

Revista Expresión Pedagógica. Revista Digital de Investigación Socioeducativa, Año 1, N° 2, pp. 7-9, Unidad Local de Gestión Universitaria del Estado Miranda (Venezuela), Universidad Nacional Experimental del Magisterio.

Vallejo-Nájera, Juan Antonio (1978) Locos egregios. Editorial Dossat.

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis

Vasconcelos, José (1948). La raza cósmica. México. Espasa-Calpe

Varela, Francisco (2000). El fenómeno de la vida. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

Vergara, J y E Gomáriz ((1993). Teoría, Epistemología y Poder en la Sociología latinoamericana de los noventa. En Fermentum. Año 3, No Especial 6 y 7. Mérida, Ediciones Universidad de los Andes.

Villoro, Luis (2013). El pensamiento moderno. Filosofía del renacimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Wagensberg, Jorge (2014). El pensador intruso. Barcelona. Editorial Tusquets

Wilber, Ken (2001). Una teoría de todo. Editorial Kairós.

Wallerstein, Inmanuel (2005). Las incertidumbres del saber. Barcelona. Editorial Gedisa.

Zambrano, María (1989). Notas de un método. Madrid. Mondadori España S.A.

Zea, Leopoldo (1976). El pensamiento latinoamericano. Barcelona: Ariel.

Zemelman, Hugo (1992) Los Horizontes de la Razón II: Historia y Necesidad de Utopía. México: Anthropos.

Zemelman, Hugo (2010). Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico. México: Cerezo editores.

