



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA CULTURA LITERARIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL HECHO
EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL
PATRIMONIO CULTURAL DEL IMAGINARIO CAMPESINO.**

Autora: MSc.. Elizabeht Montilla
Tutor: Dr. Wilfredo José Illas R.

Valencia, Febrero 2021



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA CULTURA LITERARIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL HECHO
EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL
PATRIMONIO CULTURAL DEL IMAGINARIO CAMPESINO.**

Autora: MSc.. Elizabeht Montilla
Tutor: Dr. Wilfredo Illas

Tesis Doctoral presentada ante la
Dirección de Postgrado de la
Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de
Carabobo para optar al título de
Doctora en Educación.

Valencia, Febrero 2021



DOCTORADO

ACTA DE APROBACIÓN

DE-245-19



Por medio de la presente acta, se hace constar que la comisión Coordinadora del **Doctorado en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo N° 44, literal k), del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, consideró que el proyecto de tesis doctoral titulado: **"LA CULTURA LITERARIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL HECHO EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL PATRIMONIO CULTURAL DEL IMAGINARIO CAMPESINO"** adscrito a la **línea de investigación: Educación, cultura y sociedad.**

Temática: Valores y multiculturalidad en educación

Sub-temática: Educación, comunidad y cultura

Presentado por la ciudadana:

Elizabeht Montilla

C.I.7.383.992

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

El Dr. Wilfredo Illas realiza la tutoría de esta tesis.

En Bárbula, a los dieciocho días del mes de noviembre de 2019


Dra. Elsy Medina
Coordinadora del Programa



22/11/2019
Acta de Aprobación

... *La Universidad Efectiva*



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, en su artículo 133, vigente a la presente fecha, quien suscribe Dr. Wilfredo José Rafael Illas Ramírez, titular de la Cédula de identidad N° V-13.096.332, en mi carácter de Tutor del Trabajo de Grado titulado “**LA CULTURA LITERARIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL HECHO EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL PATRIMONIO CULTURAL DEL IMAGINARIO CAMPESINO**”, presentado por la ciudadana: Elizabeht Montilla, titular de la cédula de identidad V-7.383.992 para optar al título de DOCTORA EN EDUCACIÓN, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte de jurado examinador que se le designe. Por tanto, doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los 01 día del mes de febrero del año dos mil veintiuno.


Dr. Wilfredo Illas
C.I: V-13.096.332

Nota: Para la inscripción del citado trabajo, el alumno consignará la relación de las reuniones periódicas efectuadas durante el desarrollo del mismo, suscrita por ambas partes.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
 FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DIRECCIÓN DE POSTGRADO
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN
INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Elizabeht Montilla **Cédula de identidad:** V-7.383.992

Tutor: Wilfredo José Rafael Illas Ramírez **Cédula de identidad:** V-13.096.332

Correo electrónico del participante: licham20@gmail.com

Título tentativo del trabajo: “La cultura literaria y sus implicaciones en el hecho educativo. Una aproximación fenomenológica al patrimonio cultural del imaginario campesino”.

Línea de investigación: Educación, sociedad y cultura

Temática: Valores y multiculturalidad en educación

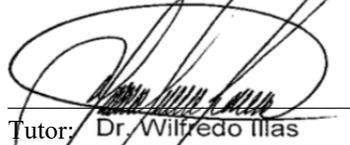
Sub-temática: Educación, comunidad y cultura

Sesión	Fecha	Hora	Asunto Tratado	Observación
1	15/06/2020	08:00am	Revisión capítulo I. Correcciones	Encuentro virtual
2	18/07/2020	09:00am	Revisión capítulo II. Correcciones	Encuentro virtual
3	08/08/2020	03:00pm	Revisión capítulo III-Correcciones. Se examina y reconstruye la racionalidad del recorrido metodológico	Se revisan los ajustes del capítulo I y II.
4	16/09/2020	09:00pm	Revisión capítulo III. Correcciones	Encuentro virtual
5	25/10/2020	10:00am	Revisión capítulo IV. Correcciones	El capítulo IV carece de una matriz epistémica fundamental que permita legitimar la información y examinar los hallazgos para arribar con estos insumos a la construcción doctoral.
6	14/11/2020	03:00pm	Revisión capítulo IV. Correcciones	Encuentro virtual
8	25/11/2020	02:00pm	Revisión capítulo V. Correcciones	Encuentro virtual
9	15/01/2021	02:00pm	Revisión de los ajustes señalados capítulo IV-V	Se solicita la versión preliminar de la tesis para leerla en su conjunto.
10	30/01/2021	9:00am	Revisión completa del documento doctoral.	Encuentro virtual. Últimos ajustes. Autorizada a inscribir la tesis.

Título definitivo: “La cultura literaria y sus implicaciones en el hecho educativo. Una aproximación fenomenológica al patrimonio cultural del imaginario campesino”.

Comentarios finales acerca de la investigación: Una vez revisado el documento de la Tesis Doctoral en todas sus transiciones investigativas y discursivas, se considera que la misma reúne los requisitos para ser presentada ante el jurado examinador que se le designe.

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionada.



Tutor: Dr. Wilfredo Illas
 C.I: V-13.096.332

Participante: MSc. Elizabeht Montilla
 C.I: V-7.383.992

DEDICATORIA

A los pájaros y su trinar, a las mariposas y sus colores, a mis montañas, a sus árboles, a sus flores, a sus ríos, al cielo azul, a las estrellas y su brillo, al Sol y a la Luna.

A la vida toda.

A todos los cultores populares que hacen únicas y mágicas a sus regiones.

AGRADECIMIENTO

A Dios Todopoderoso por la vida, por ser y por estar.

A mis padres, Olga y Ramón, por ser quienes me forjaron con bases de amor, ética y respeto.

A mis hermanas Olga María y Yajaira y a mi hermano Goyo, por ser mis anclas.

A mi hija Karen y a mis hijos Jesús Alfonzo y Jesús Arístides, por ser mi oxígeno, mi máxima creación, mi más cara obra de arte.

A mis nietos, Carlos Enrique y Gabriel Alejandro, el olor a amor más auténtico, sublime y puro.

A mis sobrinos y sobrinas, por ser el mejor regalo de mis hermanos.

A Mirko, mi amor bonito, por ser el compañero perfecto en este viaje llamado vida.

A Doña Anita Becerra de Jerez por permitirme entrar a su vida y convertirse en mi inspiración para la realización de mi trabajo.

A mi tutor, Dr. Wilfredo Illas, por su sabiduría y sus inmensas dosis de entusiasmo y optimismo.

A todos mis amigos, familiares, compañeros de trabajo, por hacer mí día a día placentero y siempre regalarme esperanzas, fuerzas e inspiración.

A todos ¡gracias!



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**LA CULTURA LITERARIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL HECHO
EDUCATIVO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL
PATRIMONIO CULTURAL DEL IMAGINARIO CAMPESINO.**

Autor: Msc. Elizabeht Montilla V.

Tutor: Dr. Wilfredo Illas

Febrero, 2021

Resumen

El mundo globalizado sufre a diario transformaciones en todos los procesos, económicos, sociales, políticos y culturales e inevitablemente, todos estamos inmersos en ese remolino de cambios y transformaciones y, como consecuencia, debemos tomar medidas para no perdernos y sucumbir como seres humanos que pertenecemos a una determinada comunidad, con características muy particulares que hacen al gentilicio de determinada región distinguirse de las demás. Necesario es entonces retomar las bases sociales y culturales de cada una de ellas para la preservación de su idiosincrasia, y por lo tanto la identidad regional. La educación y formación universitaria debe contribuir a esa preservación cultural a través de programas y unidades de formación que transversalicen los pensum de estudios, pero para ello debe abocarse al conocimiento a profundidad de los valores culturales y artísticos que posee la región en la cual se encuentra anclada. Es por ello que la intención es realizar una interpretación y comprensión fenomenológica de la cultura literaria que caracteriza al piedemonte barinés, específicamente el municipio Bolívar del estado Barinas. El estudio se realiza bajo el paradigma cualitativo con enfoque biográfico convivido de Alejandro Moreno, desde un horizonte hermenéutico-fenomenológico, que permitió develar los significados profundos de prácticas culturales y sociales que, al constituir el imaginario popular, provee de significativos y trascendentes aportes al hecho educativo, sustentado en una tríada axiológica de identidad, preservación y encuentro cultural.

Descriptor: educación, literatura, cultura, patrimonio e imaginario.

Línea de Investigación: Educación, Sociedad y Cultura.

Temática: Valores y Multiculturalidad en Educación.

Sub-temática: Educación, Comunidad y Cultura.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LITERARY CULTURE AND ITS IMPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL
FACT. A PHENOMENOLOGICAL APPROXIMATION TO THE CULTURAL
HERITAGE OF THE CAMPESINO IMAGINARY**

Author: Msc. Elizabeht Montilla V.

Tutor: Dr. Wilfredo Illas

February, 2021

Summary

The globalized world suffers daily transformations in all processes, economic, social, political and cultural and inevitably we are all immersed in that eddy of changes and transformations and as a consequence we must take measures not to get lost and succumb as human beings that belong to a certain community, with very particular characteristics that make the gentilicio of a certain region distinguish itself from the others. It is necessary then to resume the social and cultural bases of each of them for the preservation of their idiosyncrasy, and therefore the regional identity. University education and training must contribute to this cultural preservation through programs and training units that mainstream the thinking of studies, but for this, it must focus on in-depth knowledge of the cultural and artistic values that the region in which it is located has anchored. That is why the intention is to make a phenomenological interpretation and understanding of the literary culture that characterizes the Barinense foothills, specifically the Bolívar municipality of the Barinas state. The study will be carried out under the qualitative paradigm with a biographical approach coexisted by Alejandro Moreno, from the hermeneutical horizon, with the purpose of revealing the deep meanings, with his cultural and social practices.

Descriptors: education, literature, culture, heritage and imaginary

INTRODUCCIÓN

El ser humano, ese maravilloso y misterioso espécimen cada día se plantea nuevas interrogantes sobre su propia existencia. Por su naturaleza de investigador, encuentra respuestas a esas interrogantes, pero de estas surgen nuevas, y es así como cada día se reinventa y se redescubre como ser único en esencia, pero igual en un mundo que comparte, modifica y transforma junto con sus semejantes.

El indagar sobre su esencia lo conduce a un universal abstracto que deja sin respuestas cualquier cuestión planteada en aras de buscar una verdad. Heidegger, M (1993) manifiesta que “Si es preciso buscar la verdad, es preferible que la respuesta nos diga, en conclusión, dónde podemos buscarla”. En este sentido, la búsqueda será constante, al igual que las nuevas interrogantes, lo que conllevará siempre a verdades diferentes y a rutas insospechadas.

Es en esa búsqueda constante en donde se encuentran verdades únicas para comunidades únicas, somos los seres humanos iguales y diferentes. Iguales como especie humana, con las mismas necesidades físicas y biológicas; pero diferentes en cuanto a cultura, religión, origen étnico, condiciones socioeconómicas, opiniones, ideales y gustos. De aquí la variedad de verdades que pueden encontrarse en cada búsqueda.

Cada grupo, cada comunidad, tiene características que las distinguen de las demás. Poseen rasgos culturales que perduran en el tiempo y son aprehendidos de generación en generación. Sin embargo, ese tiempo juega un papel primordial en la preservación de ciertos rasgos y/o en la aparición

de otros. Y es en este proceso de morfogénesis cuando se van originando preguntas y respuestas que van explicando la razón de ser de los grupos.

De esta manera, indagar en la esencia del individuo para descubrir o encontrar respuestas a patrones culturales que caracterizan a un grupo específico de seres humanos, viene siendo uno de los objetivos del método de investigación basado en historias de vida.

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984: 176); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas. En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son comprendidos como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000: 32).

Indagar sobre una particular forma de ser y sentir de un grupo social anclado en un entorno con peculiares características, es uno de los objetivos del trabajo investigativo que me propuse desarrollar a través del método Historias de vida. Partiendo del concepto dado por Franco Ferrarotti, “La historia de vida –dice– es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo ideográfico” (1981: 4). La pretensión es comprobar y verificar que en la vida particular de cada cual se encuentra toda una sociedad vivida subjetivamente. Señala además el autor que: “todo acto individual es una totalización de un sistema social... la historia individual es como la historia social totalizada por una praxis: estas dos proposiciones

implican un camino heurístico que ve lo universal a través de lo singular”. (Ferrarotti, 1981:45,47).

Pretendí de esta manera, a través de una historia de vida, de la práctica de vida de una persona, la internalización, y su modo muy personal de vivir, descubrir las relaciones sociales y culturales practicadas en un determinado grupo social. Específicamente, el objetivo primordial, consistió en indagar la cultura literaria del piedemonte barinés desde la voz del cultor popular y, desde estos insumos, dimensionar las implicaciones en el hecho educativo, centrándose el presente trabajo en las transiciones formativas y axiológicas que derivan del encuentro, tanto con la cultura literaria como con el patrimonio cultural de nuestros pueblos, en este caso, con ese imaginario campesino reconstruido desde su aporte al enriquecimiento de las arcas socio culturales y al desarrollo de una educación situada con referentes de significatividad y trascendencia sustentados en un posicionamiento cultural dotado de identidad, pertinencia y encuentro.

Cabe destacar, que la investigación está estructurada de la siguiente manera: Capítulo I, Fenómeno de estudio, integrado por descripción y explicación del fenómeno de estudio, interrogantes, intencionalidad, directrices, línea de investigación, justificación. Capítulo II, Marco Teórico Referencial, conformado por referentes teórico y antecedentes. Capítulo III, Marco Metodológico, integrado por metodología, método, diseño, etnos de estudios, sujetos participantes. Capítulo IV Análisis comprensivo de los relatos. En éste capítulo también se encuentran, los pasos operativos para desarrollar el análisis y el formato modelo para plasmar y organizar el análisis de los relatos de vida. Capítulo V, las grandes comprensiones fenoménicas y aportes que a partir de lo estudiado, surgieron en la investigación. Finalmente, se cierra el trabajo con la presentación de las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

FENÓMENO DE ESTUDIO

En los actuales momentos, la educación es considerada como la llave de acceso a este mundo globalizado, donde el dominio de la tecnología sobre la vida social y cultural se agudiza progresivamente y un escenario complejo de transformaciones sociales y culturales, desafían la creatividad e imaginación de todos los seres humanos, desde el nivel de educación inicial hasta el nivel superior.

Aunado a ello, también se cuenta con la circulación indiscriminada e irreflexiva de valores culturales foráneos que afecta y anula la tradición cultural. La penetración cultural exógena, al imponer otros modelos, deforma la identidad de los pueblos y por ende de su población; de ahí que resulte un imperativo la preservación del patrimonio más autóctono de nuestras comunidades.

Ante el escenario planteado, la transformación de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales que inevitablemente todos vamos a experimentar, traen consigo consecuencias que podrían ser nefastas si no se toman las medidas pertinentes, por lo que se hace necesario retomar las bases sociales y culturales de cada región para la preservación de su idiosincrasia, que es lo que hace diferente a cada una de ellas y de allí su magia y belleza.

Todo este entramado científico y tecnológico propio del agitado mundo en el que nos desenvolvemos, ha hecho que el núcleo fundamental de toda

sociedad como lo es la familia, se haya ido transformando y paradójicamente involucionando. El estatuto axiológico que fortalece el tejido familiar, se ha visto amenazado por una cultura hegemonzante en la cual, la identidad, el reconocimiento de lo propio y la legitimación de un encuentro cultural cónsono con la riqueza de nuestros pueblos, muchas veces se ve arrasado por los embargos que derivan de la globalización y sus efectos, los cuales quedan ilustrados por Mèlich (2005) cuando nos advierte: “Su irrupción ha barrido literalmente uno de los artefactos antropológicos de primera magnitud: la memoria, y con ello ha surgido...una profunda crisis de identidades y de sentido. (p. 31)

De allí, la importancia que tiene para el individuo de hoy día reconocerse como parte de un sistema social y cultural específico, perteneciente a una zona determinada, a una localidad, y no por ello sentirse desligado del mundo. Y es aquí que la educación constituye una vía eficaz para conservar y desarrollar esa identidad, pues ubica como centro del proceso educativo al sujeto histórico-cultural, sin diluirlo en un anhelo de educación glolocal.

En medio de un contexto tan complejo, se debe proyectar, para hacer frente a esa problemática, una política cultural consecuente, la cual descansa en presupuestos objetivos y se encamine a la defensa de los valores culturales más auténticos. La cultura regional, y con ella la composición familiar, portadora de los anhelos y valores de su gente, de su ser, parte inseparable de la identidad, desempeña un importante papel en la vida de los pueblos. Instancias estas que, desde la experiencia de vida o desde la posibilidad de situar saberes significativos, constituye un elemento sustantivo de la educación.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, con el respaldo de la Asamblea General, en el año

1995, constituyó la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo y presentó un informe donde afirma que:

“[...] es inútil hablar de cultura y desarrollo como si fueran dos cosas separadas, cuando en realidad el desarrollo y la economía son elementos, o aspectos de la cultura de un pueblo. La cultura no es pues un instrumento del progreso material: es el fin y el objetivo del desarrollo, entendido en el sentido de realización de la existencia humana en todas sus formas y en toda su plenitud”.
(p.23)

En cuanto a la frase identidad cultural, Bello y Flores (2010) la definen como algo que “Expresa aquellos rasgos propios, comunes, específicos, que caracterizan a una determinada región o zona del mundo. Refleja, además, las diferencias dinámicas de un pueblo respecto a otro” (p. 16). Marta Pérez (2010), por su parte, afirma que: “un pueblo tiene una identidad cuando sus individuos comparten representaciones en torno a tradiciones, historias, raíces comunes, formas de vida, motivaciones... Junto a ello deben tener conciencia de ser un pueblo con características diferentes a las de otros pueblos” (p.126).

Por otra parte, el elemento que, hermenéuticamente hablando, puede revelar y develar mucho de estos rasgos culturales, tienen que ver con la identidad implicado en el conocimiento real de la familia venezolana. Pues la principal célula de la sociedad no solo se une por vínculos consanguíneos o afectivos, también se encuentra en los valores compartidos, en la pertenencia, en la identidad, en el imaginario que define lo que son y la forma cómo se expresan.

De esta manera, y partiendo de las consideraciones anteriores, se puede deducir que los elementos esenciales para la identidad son las condiciones subjetivas que caracterizan al individuo o al grupo de que se trate y la

capacidad para reconocer lo propio y asumirlo como tal, dentro de ese gran tapiz del imaginario colectivo del cual se desprende ese imaginario individual, que se articula con la cultura en lo que denominamos patrimonio.

Por su parte, Maritza García Alonso y Cristina Baeza Martín (2012), han señalado:

Llámesese identidad cultural de un grupo social determinado (o de un sujeto determinado de la cultura) a la producción de respuestas y valores que, como heredero y trasmisor, actor y autor de su cultura, este realiza en su contexto histórico dado como consecuencia del principio socio-psicológico de diferenciación-identificación en relación con otro(s) grupo(s) o sujeto(s) culturalmente definido(s). (p.154)

A partir de estos planteamientos se puede afirmar que, cuando se habla de identidad, ineludiblemente se piensa en aspectos concernientes a la memoria histórica; la que debe conservarse, aun en las más difíciles condiciones, pues como considera el Premio Nobel de la Paz, Adolfo Pérez Esquivel (2008): “La memoria no es para quedarnos en el pasado. La memoria es para iluminar el presente.” (p. 24)

Cuando un pueblo carece de memoria, de referentes históricos, no puede ocupar el lugar que le pertenece, ni garantizar su sobrevivencia en el tiempo, pues: “Cancelar la historia, bloquear la memoria es una forma terrible de abandonar nuestros valores, de abandonarnos” (p.27). Necesitamos de una “Memoria viva” (p. 27)- ha dicho Eduardo Galeano (2004)- “porque nos impulsa a reflexionar sobre nuestro pasado lejano y reciente. Hay que rescatar lo activo de la memoria y no dar cabida a la nostalgia paralizadora del pasado” (p.28).

Otro elemento importante a tener en cuenta al analizar este tema de la identidad cultural, como se apunta en las disertaciones ofrecidas, es el

sentido de pertenencia a un entorno determinado. Asumir este criterio es vital, pues existen, en las corrientes de pensamiento afines a la globalización, ideas agresivas que abogan por la “desterritorialización” de la cultura, como consecuencia del uso indiscriminado de los más sofisticados medios de comunicación. Para ideólogos de estas tendencias es muy polémico el enfoque de los términos identidad, cultura y patrimonio, pues al parecer, esta tríada conceptual retumba en el interés de desautorizar ese anhelo totalizador y arrasador que se ha instalado en una difusa comprensión de ideas como aldea global, ciudadano universal o la famosa máxima de Morín (2010) “ética planetaria”. Bien nos dice Gutiérrez (2005): “El fondo del proceso al que hemos venido llamando “globalización” no es otra cosa que un muy difícil avanzar hacia una pertenencia planetaria”. (p. 171)

Si la identidad (este contexto define lo que soy) nos proyecta un nudo crítico mayor, como lo es el desconocimiento del imaginario popular; la débil pertenencia (en este contexto valoro aquello que me define) alrededor del reconocimiento y la valoración cultural, amenaza con diluir la herencia recogida en el patrimonio. Este nudo crítico de doble articulación genera un tercer desafío: entender el diálogo cultural que debe refundarse para consolidar una cultura glolocal.

Dentro de este tejido problematizador, la educación se fragua como instancia indiscutible para sufragar este panorama pernicioso que amenaza con borrar lo que somos y aquello que nos define como pueblo y cultura. Lo literario viene a ser la materialización de una riqueza cultural que circula por las raíces identitarias de nuestras comunidades. De esta forma, se constituye en instancia para fortalecer la identidad-reconocimiento-posicionamiento cultural en una suerte de vínculo con la creación, diálogo con el creador y encuentro significativo con la riqueza patrimonial que se estrecha con el anhelo creativo y expresivo de la humanidad en su genuina condición.

Es significativa la importancia que tiene para el individuo reconocerse como parte de una zona determinada, de su localidad, lo que no implica perder los lazos con la nación y con el mundo; todo lo contrario, los afianza, pues al identificarse más con su lugar de origen, se puede apreciar mejor el lugar que se ocupa en la patria y en la humanidad. Y es aquí donde el juicio hermenéutico de la familia, como núcleo cultural, arrojará elementos claves para comprender su impacto y emergencia en el devenir de esos sentimientos de pertenencia, satisfacción, orgullo, compromiso y participación en las prácticas sociales y culturales autóctonas. La identidad es un fenómeno subjetivo, que pasa por emociones y sentimientos matizados por un imaginario que se constituyen, a su vez, en el hilo patrimonial articulador de todo el ser cultural. Bien lo afirma Infante y Hernández (2018):

Como se sabe, la educación constituye una vía eficaz para conservar y desarrollar la identidad, pues coloca como centro del proceso educativo al sujeto histórico-cultural. Entre identidad y educación se establece una relación muy estrecha, al respecto se afirma que: Toda educación al margen de la identidad, es una educación vacía. (p. 1)

El sistema educativo en todos sus niveles, contempla contenidos curriculares vinculados directamente con estudios de la cultura, así como también con proyectos y programas vinculados con la comunidad, los cuales contribuyen de cierta manera al desarrollo de la identidad, tanto nacional como regional. Sin embargo, desde el hecho educativo, es perentorio, situar el saber, reconocer el patrimonio desde la convivencia y reflexionar en torno a las prácticas culturales como ámbito refractario del imaginario que nos define. En estos propósitos, la educación literaria tiene mucho que aportar no solo como referente de la riqueza cultural, sino como espacio de encuentro significativo con el creador y con la obra, lo cual proyecta un equipaje que se constituye

en herramienta fundamental para transitar esa “aldea global”, tal como lo refiere Morín (1999: 16)

Estos contenidos constituyen uno de los principios más importantes del saber cultural. Los estudiantes adquieren mediante ellos, conocimientos sobre valores culturales del país, aprenden a apreciar la producción artística, y, también, a profundizar en aspectos del panorama histórico - cultural. No obstante, se hace necesario tener presente que, profundizar en la cultura de la nación, de la región o de la localidad, es una vía eficaz para lograr la identificación con las raíces, con las tradiciones, con el posicionamiento frente a las amenazas de ese contexto globalizador.

Ahora bien, otro nudo crítico lo encontramos en el hecho de que no siempre estos programas de estudio conceden espacio y orientación para el tratamiento de autores, obras y otras manifestaciones artísticas de carácter regional y local. Debido a ello se hace necesario el desarrollo de un trabajo metodológico y educativo que permita afianzar en los estudiantes un mejor conocimiento de sus raíces culturales, de su tradición regional y, sobre todo, de la dinámica artístico-cultural de su presente.

En consecuencia, adquiere verdadero significado la realización de un estudio que puede ser entendido como acción necesaria para comprender las condiciones histórico-sociales que rodean al discente: fomentar la identidad y pertenencia con los valores culturales más autóctonos de nuestros pueblos; y, vehicular el respeto y el diálogo con los mismos como forma de preservar la memoria, el arraigo y la posibilidad de encuentro con otras culturas.

Resulta esencial, tal como plantean Infante y Hernández (ob. cit) que el estudiantado: “se interrelacione de manera dinámica y creativa con los valores culturales de su país, de su región, de su localidad, lo que incide en

que la joven generación, en proceso formativo, se reconozca como parte de una zona determinada” (p. 16). Ello nos permite precisar un nudo crítico que se plantea al hecho educativo: débil fortalecimiento de una identidad que se reconozca en el imaginario popular y de vele la riqueza del patrimonio cultural en el posicionamiento glolocal del sujeto. La cultura literaria tiene mucho que aportar bien en el encuentro con la vivencia del cultor, bien en el espíritu convivido de la obra creada o bien en la materialización de un aliento compartido temporo espacial que estrecha la herencia patrimonial autóctona con la riqueza cultural de la humanidad.

Racionalidad de la experiencia fenoménica. Mi inquietud llevada a la creación de un producto intelectual

He desempeñado mi rol como docente por 22 años consecutivos, los 15 últimos en el nivel superior, en la Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas “José Félix Ribas”, en Barinitas municipio Bolívar del estado Barinas. En el año 2000 fue creada esta institución, bajo la figura de Tecnológico, Instituto Universitario de Tecnología del Estado Barinas, luego de muchas luchas, por parte de la población, de ver cristalizado su sueño de tener una casa de estudios superiores en la región. Posteriormente, en el año 2010, por decreto, fue transformado el Tecnológico en Universidad Politécnica. En esta institución ejerzo mi labor como docente desde el año 2003.

El Municipio Bolívar es una zona que oscila entre los 500 y 1500 msnm aproximadamente, con pobladores originarios de los Andes trujillanos y merideños, así como otros venidos del llano, principalmente; es decir, se encuentra ubicado en el piedemonte andino venezolano y está conformado por tres parroquias: Barinitas, Altamira de Cáceres y Calderas. La capital del municipio es la ciudad de Barinitas, conocida como “Cuna de los Poetas”, por

ser la cuna de cultores de renombre a nivel nacional e internacional. Las tres parroquias tienen particularidades propias de su ubicación.

Barinitas se encuentra ubicada en una meseta cuya extensión es de 12,8 Km². Cuenta con numerosos atractivos naturales, su topografía es bastante irregular, con zonas planas y pendientes accidentadas. Barinitas es denominada Cuna de Poetas y entre ellos los más conocidos son: los hermanos Arvelo Larriva, Alfredo y Enriqueta, Mario Surumay Qüenza, Luis Alberto Angulo Urdaneta, Luis Alberto Angulo Rivas, José Gavidia Valero, Charly Rondón Santiago, Noel González, Alexi Gómez, David Gonzáles, Alejandro Oviedo Palomares, entre otros.

Las parroquias Altamira de Cáceres y Calderas se encuentran más hacia el norte, ya adentrándose a las montañas, con características netamente andinas tanto en su topografía como en sus habitantes. También ha sido cuna de reconocidos escritores, poetas, pintores y escultores, entre los que podemos mencionar Orlando Araujo, Carlos Jerez, Hugo Jerez, Ramón Rivas Rivas, José Rivas Rivas, Jorge Rivas Rivas, Leonel Vivas, Luis Montilla, Tomás Montilla, Efren Montilla, Delmar Osuna, entre otros.

En la casa de estudios universitarios donde hago vida como docente, se forman profesionales en las áreas de Ingeniería Eléctrica, Mecánica, Civil, Agroalimentación e Informática, además funciona como estructura física para las diferentes misiones creadas por el gobierno. Mi área de especialidad es Lengua y Literatura Inglesa, por ello, imparto las unidades curriculares de Idiomas (inglés) y Lenguaje y Comunicación. Todos los Programas de Formación contemplan en su pensum de estudio ambas unidades curriculares, por tal motivo, tengo contacto con toda la oferta académica que se administran en la institución.

Los estudiantes de este centro de estudios provienen en un 70 % de la región, los demás provienen de la ciudad capital del estado y de los demás municipios, y un porcentaje bajo de otros estados del país. Específicamente vienen de pueblos como Calderas, Altamira de Cáceres, La Laguna, La Molinera, La Bellaca y Chiquimbuy, y por supuesto la parroquia capital del municipio, Barinitas.

Surge mi inquietud al repensar una nueva visión educativa sustentada en la formación cultural y en el desarrollo de valores universales, principalmente el respeto, la pertenencia, identidad y comprensión de la riqueza patrimonial en armonía con esos imaginarios y relaciones en los cuales crece y se construye el “ser” en relación. Se trata de no desvincularse del contexto cultural que define lo que somos, hacemos y vivimos, para ello cito a Morín (1999) “... el conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en el que ésta se inscribe” (p.15). Y amplía esta idea cuando afirma que la contextualización es una instancia inaplazable para el desarrollo del pensamiento.

En este sentido, veo en la formación cultural el espacio idóneo para el reconocimiento, afianzamiento y valoración de la identidad, así como para el enriquecimiento intelectual y reflexivo. En otras palabras, es urgente consolidar una competencia literaria que proporcione los cimientos culturales para contrarrestar los efectos perniciosos de una globalización hegemónica y alienante y entender, desde un valor agregado, cómo se puede consolidar tal competencia literaria desde un estatuto que permita la valoración del patrimonio cultural, el reconocimiento del imaginario campesino y el desarrollo de cimientos educativos para leer y leerse en el mundo circundante, obteniendo un equipaje que proporcione un posicionamiento autónomo y emancipador ante la hegemónica alienación. En este punto, resultan a propósito las ideas de Sacristán (2005), quien plantea:

La globalización cultural en este sentido tiene consecuencias ambivalentes que implican llamadas de atención contradictorias para la educación. Suponen posibilidades de acceder y de enriquecerse con lo ajeno, de revisar y relativizar lo propio, adquirir nuevas competencias, estímulos que complementan y mejoran la cultura escolar, etc. La recomendación sería hacer todo lo necesario por extender el conocimiento acerca del otro y profundizar en él. En la medida en que la mezcla tenga carácter masivo, sea impuesta, forzada, compulsiva o traumática, puede provocar alteraciones de la identidad de las personas, desarraigos, inseguridad y sometimiento. (p. 35)

En los años que tengo como docente de Idiomas y Lenguaje y Comunicación me he dado cuenta que el grueso de los estudiantes de nuestra institución cuenta con características comunes que, a mi parecer, se debe al hecho de pertenecer a la misma región. Sin embargo, el nudo crítico vendría representado por tres ámbitos de emergencia: alienación y extinción de valores culturales dentro de la población juvenil, desconocimiento del patrimonio cultural en tanto legitimación de saberes, prácticas, identidad y pertinencia; y, el escaso desarrollo educativo de una competencia literaria que provea de instancias para leer y escribir el mundo circundante. Me resultó interesante estudiar, conocer a profundidad el origen de estos estudiantes que provienen de una región que se caracteriza por ser cuna de cultores, y que tiene la particularidad de estar entre el llano y la montaña, se podría decir que es el puente del llano hacia los andes y de los andes hacia el llano. El para qué de este conocimiento y en el porqué de esta construcción se ubica el intersticio de esta propuesta doctoral; y es que, si bien es cierto que el bastión fundamental se expresa en el vector identidad, no es menos cierto que es necesario leer la inmediatez, posicionarse en la realidad circundante y desarrollar mecanismos para el encuentro cultural.

El conocimiento del patrimonio cultural en forma general y de la familia en particular, de esta región, puede constituirse en ámbito de valoración de la

identidad, así como también para la creación de espacios de enriquecimiento intelectual y reflexivo e igualmente para relacionar los saberes académicos y vivenciales, científicos y humanísticos, universales y locales, fundamentales y experienciales.

Me resulta urgente, tal como lo afirma Illas (2010), el fortalecimiento educativo de una competencia literaria que provea de insumos para establecer con autonomía y emancipación, un canon formativo de lectura que valore la producción literaria local como espacio para el reconocimiento de la cultura propia, la valoración del patrimonio y la identificación con aquellas manifestaciones de vida que hacen posible la ubicación del sujeto dentro del amplio abanico de la globalización y, desde este lugar, comprender su propia herencia cultural, relacionarse con otras culturas y hacer viable el diálogo de saberes y manifestaciones como prácticas humanas que vienen a expresar y reconocer el lugar del hombre en el mundo.

Interrogante:

Por todo lo antes expuesto, planteo la siguiente interrogante, para darle respuesta a lo largo del proceso de construcción de este trabajo de investigación: ¿En qué medida la comprensión fenomenológica-hermenéutica de la cultura literaria del ser propio de la zona de piedemonte barinés contribuye, desde los espacios convividos de formación, a mejorar su formación sin imponer modelos alienantes que puedan deformar su identidad?

Intencionalidades o supuestos fenomenológicos

Generar una aproximación fenomenológica al imaginario popular campesino como instancia para la valoración del patrimonio cultural a través del desarrollo de una cultura literaria.

Directrices

- Interpretar el imaginario popular campesino como expresión del patrimonio cultural recogido en la experiencia literaria.
- Comprender al habitante de la zona de piedemonte barinés venezolano a través de la interpretación-comprensión hermenéutica de una historia-de-vida y de la investigación convivida
- Propiciar una construcción teórica de la educación literaria fundada en la interpretación hermenéutica y convivida de la identidad del venezolano popular que habita en la zona de piedemonte barinés como impronta a las prácticas culturales edificadoras de un imaginario.

Justificación

El deseo de identificar y preservar nuestra identidad y reconocernos como parte de un todo con particularidades que nos hacen diferentes del resto y comprendernos como producto de una situación nacional, regional, local, y por último familiar, es mi mayor y mejor justificación para investigar desde el mundo-de-vida de una persona que ha marcado una huella que bien podría vehicularse con aquellos caminos por donde puede discurrir el conocimiento, el pensar y el saber.

De la misma manera, me mueve el deseo de responder a la búsqueda de ese sentido de identidad cultural a través de la enseñanza desde el aspecto cultural como actividad fundamental en la conformación de la sensibilidad estética, social y humana; es decir, que el estudiante en cada reconocimiento de cultura regional o local debe encontrar reflejada su propia condición humana y la del mundo inmediato, así como interpretar a su entorno y que se lea él como ser humano, que se dimensione a sí mismo como parte corresponsable del hacer contextual de una comunidad.

Y qué mejor manera de reconocer su espacio y su entorno que descubriendo la cultura a través del relato de vida de una persona que ha marcado una forma de ser en el tiempo y en el espacio, viviendo su realidad y sus necesidades que son las mismas que viven toda una comunidad.

De esta manera, la presente tesis doctoral se concibe como espacio para la reflexión no solo en torno a la cultura literaria del piedemonte barinés, sino en relación al hecho didáctico y la valía que en éste tiene el reconocimiento de la cultura regional y local. Ambas referencias dimensionadas desde un estudio hermenéutico, permiten generar una educación integral centrada en la comprensión del gentilicio del piedemonte barinés a partir de los referentes artísticos- culturales de la comunidad.

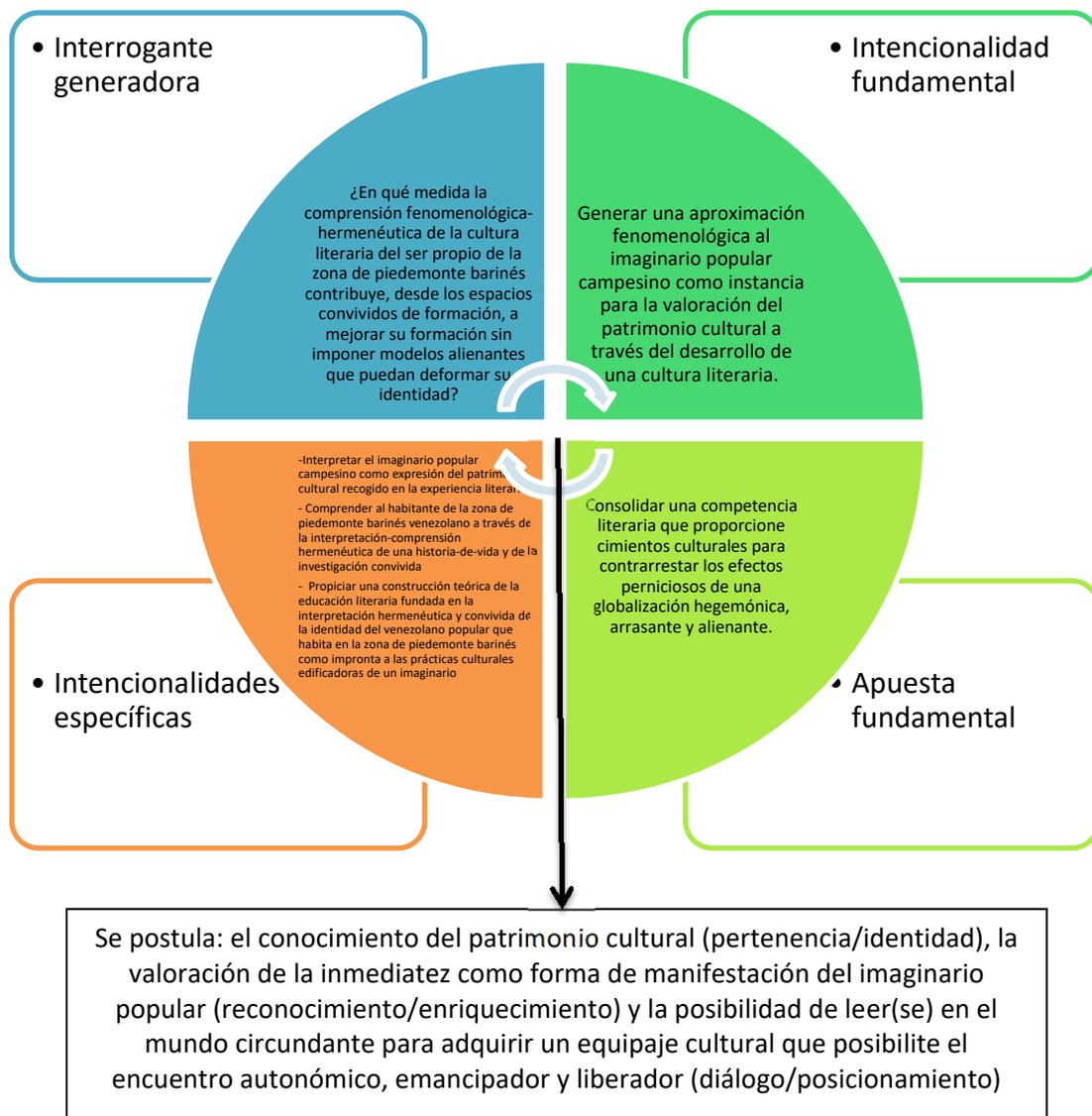
Esta investigación se inscribe dentro de la línea de investigación: Educación, Sociedad y Cultura, la temática es: Valores, Multiculturalidad y Educación y la sub temática: Educación, Comunidad y Cultura. La multiculturalidad se centrará en distinción de mundos-de-vida más que simples diversidades o grados de desarrollo.

Figura I. Creática fenoménica del escenario problematizador



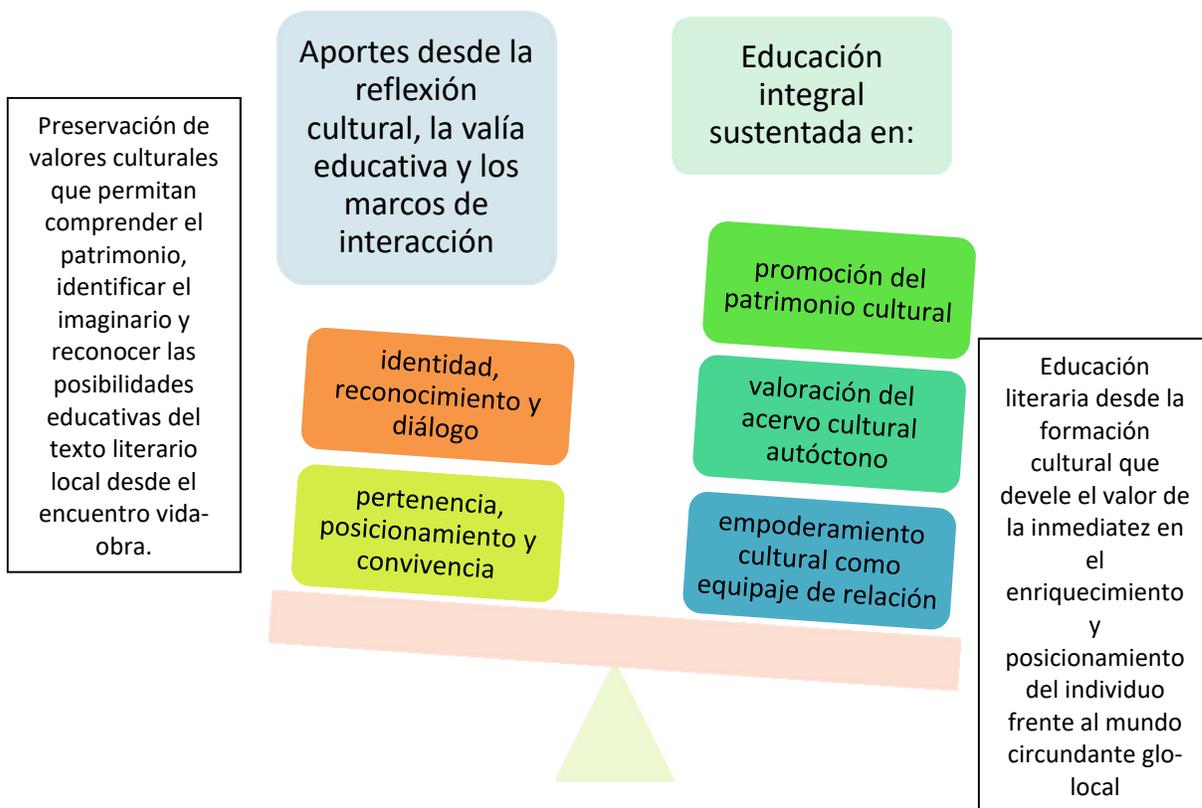
Fuente: autora, 2020

Figura 2. Creática fenoménica de las intencionalidades y directrices generadoras



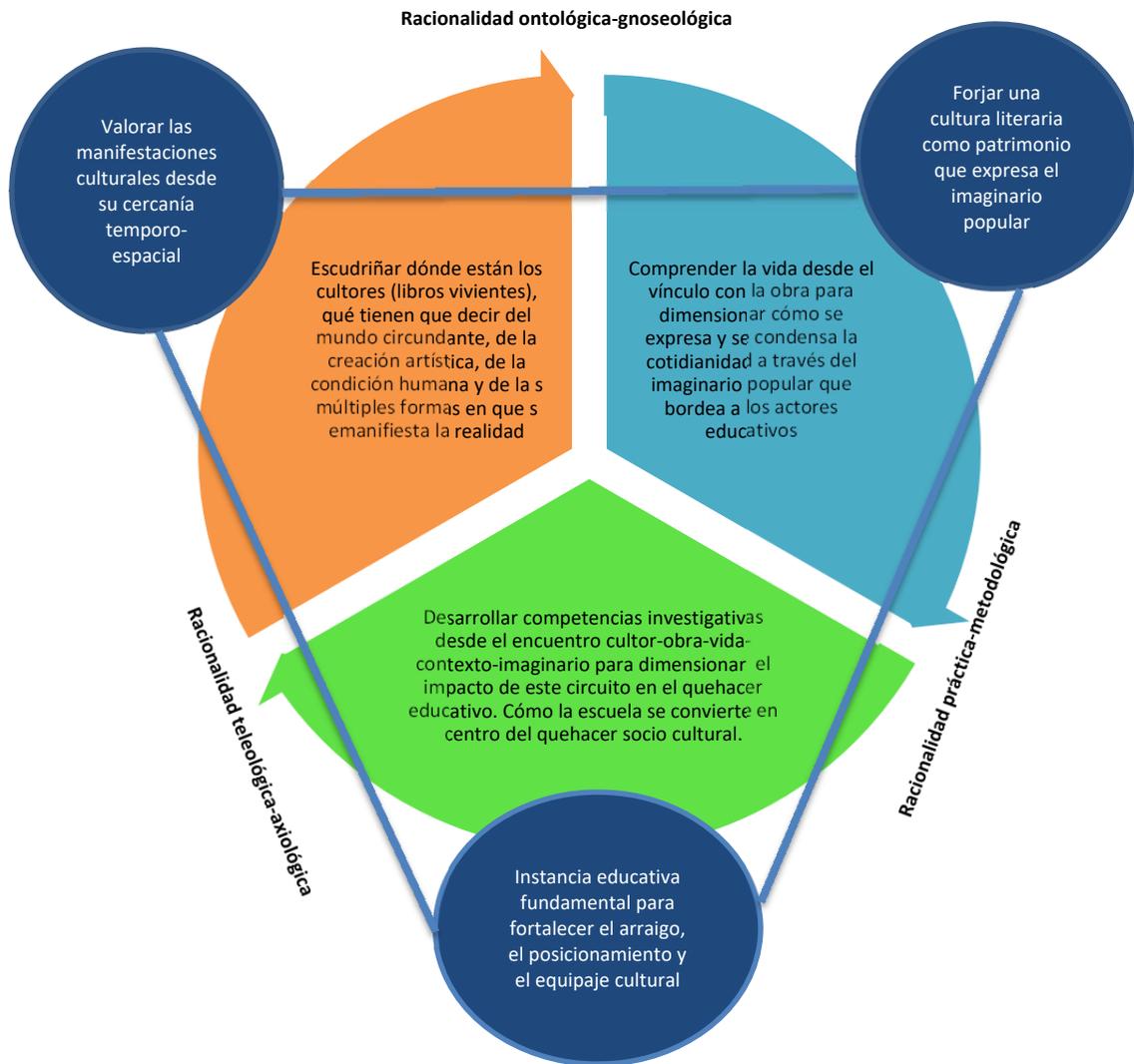
Fuente: Autora, 2020

Figura 3. Creática fenoménica de la legitimación del estudio



Fuente: autora, 2020

Figura 4. Creática fenoménica del carácter epistémico - propositivo de la investigación.



Fuente: autora, 2020

VISIÓN FENOMÉNICA-COMPRESIVA DE LOS MARCOS FUNDACIONALES

1. Antecedentes del estudio

Revisar el devenir del objeto de estudio en transiciones investigativas previas, nos conecta con la necesidad de ubicar los complejos temáticos que operan como construcción referencial del estudio propuesto. En otras palabras, los antecedentes se vehiculan alrededor de la tríada relacional: imaginario, patrimonio y cultura.

En el año 2016 Ana Sánchez Ferri presenta su tesis doctoral ante la Universidad de Valladolid, la cual se titula “Memoria, identidad y comunidad. Evaluación de programas de educación patrimonial en la comunidad de Madrid”. Este estudio partió del análisis de la relación entre la educación, el patrimonio cultural y las personas mayores. Su metodología de trabajo fue la investigación-acción, con la cual se dio el carácter procesual para generar programas intergeneracionales dirigidos a los adultos mayores en torno al establecimiento de un modelo de educación patrimonial.

Entre las conclusiones a las que arriba este estudio, se puede destacar: a) se entiende el patrimonio como memoria que se conforma de la identidad individual en articulación bidireccional con los vínculos creadores de una comunidad, b) la educación patrimonial crea identidades recíprocas que consolidan la memoria colectiva; y, c) el patrimonio cultural depende de la preservación comunitaria, pues es este el que crea la propia comunidad.

Estos hallazgos se cohesionan con el presente estudio, pues se establece una trama conceptual que permite el deslinde metateórico entre imaginario, cultura y patrimonio; insumos fundamentales para comprender cómo el imaginario campesino se constituye en riqueza patrimonial, de la cual se

desprendería la cultura literaria como instancia creadora y recreadora de una hacer popular y tradicional que proporcionaría insumos sustantivos al hecho educativo.

Pero hay más, pues esta trama es articulada por la vivencia; si bien es cierto que, para esta investigadora, la investigación-acción-participación provee estatutos convividos que permiten la consolidación de nociones patrimoniales; en el caso específico del presente estudio, el vínculo mediado entre el cultor y la obra a través de la vivencia, contextos humanos y experiencias compartidas, posibilita una educación situada, cuya significatividad se expresa en el desarrollo de valores identitarios, el posicionamiento cultural y el ejercicio de una conciencia crítico-reflexiva tributaria de una concepción autonómica y respetuosa del sujeto.

Aunado a los planteamientos de la investigación de Sánchez Ferri, tenemos el trabajo presentado por Gustavo Motta Rodríguez en el año 2016, ante la Universidad Complutense de Madrid. Su tesis doctoral titulada “Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la educación”, derivó de un nudo crítico identificado en el rendimiento académico de aquellos que terminaban la enseñanza media; y es que, se evidenciaban falencias tanto en el conocimiento, como en la valoración del patrimonio cultural, lo cual tenía graves consecuencias –según el estudio- pues se comprometían ámbitos relacionados con la identidad, la memoria y los lazos históricos y culturales que consolidan la pertenencia. Desde un interés participativo, a través de la investigación acción, el estudio se planteó un interés por conocer la situación del patrimonio cultural en las políticas educativas colombianas y, a partir de este panorama problematizador, generar una propuesta de intervención didáctica que promoviese el patrimonio cultural desde prácticas vividas, vinculadas con las manifestaciones y expresiones populares.

Lo rescatable de este estudio para el desarrollo de la presente investigación es, precisamente, el planteamiento que legitima el vínculo vivencial con el patrimonio cultural como referencia al imaginario popular y tradicional de nuestros pueblos, lo cual provee de un conjunto de transiciones didácticas y curriculares más dinámicas, contextualizadas y productivas. Ello desemboca en un aprendizaje significativo de resonancia trascendental en el marco local que bordea la vida del estudiante, lo que posibilita el aprovechamiento de los saberes previos en completitud con los saberes que se hacen y manifiestan en la comunidad.

De esta forma, el contacto educativo con la vida y obra de libros vivientes de la comunidad, posibilita una oportunidad para comprender la cultura literaria, concretar un aprendizaje significativo y construir una racionalidad que condense el patrimonio cultural como equipaje vivo y humano para valorarlo, difundirlo, aprovecharlo y resguardarlo.

Finalmente, tenemos el trabajo de los investigadores Nápoles y Córdova, quienes en el año 2016 presentan su estudio titulado “Educación, identidad y cultura popular tradicional en el preuniversitario”, el cual parte de la necesidad de desarrollar la identidad cultural a partir de la relación con la tradición local, en estudiantes cubanos. La investigación en cuestión, se sustenta en constructos pedagógicos y antropológicos, y se desarrolla con estudiantes de los cursos preuniversitarios ofertados por las Instituciones de Educación Universitaria del Municipio Sagua de Tánamo de la Provincia de Holguín en Cuba.

El estudio de Nápoles y Córdova (2016) se consolida alrededor de dos ideas fundamentales: la cultura popular y su influencia en el desarrollo estudiantil, por una parte; y, por la otra, la valoración del acervo tradicional local. Para los investigadores, los portadores de tradiciones, el patrimonio cultural y las formas que mantienen vivo el imaginario popular cultural, proveen insumos

sustantivos de carácter educativo-sociocultural, formativo-contextual y cognitivo-valorativo. Al respecto, señalan como conclusión que: “la cultura popular tradicional local en el desarrollo de la identidad cultural, debe ser comprendida por los profesionales de la educación como un recurso de vital importancia en los actuales y futuros procesos de integración” (p.18).

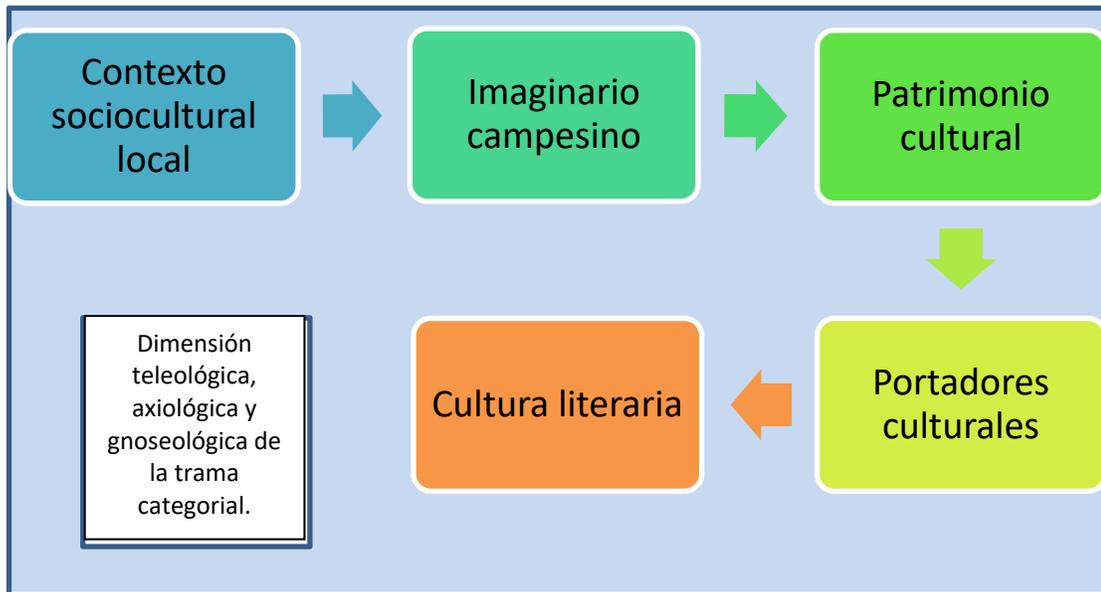
Estos insumos resultan legítimos e importantes para esta investigación, pues la cultura popular como referente de un imaginario que se recoge en el patrimonio, suministra oportunidades formativas que guardan relación con el contexto socio-histórico y socio-cultural, lo que se constituye en instancia válida para la consolidación de valores identitarios que se expresan en un posicionamiento cultural de encuentro, respeto y pertenencia. El contexto tradicional local también es otro insumo fundamental para legitimar las posibilidades educativas de la vivencia y de las prácticas culturales en una espiral de producción, diálogo y transferencia de saberes.

1.1 Trama categorial y su dimensión metateórica

En el trasiego investigativo y constructivo, se parte de un conjunto de conceptos fundacionales que vehiculan las transiciones indagatorias y productivas, lo cual redundará en un estatuto metateórico, pues el insumo epistémico se consolida como espacio para la reflexión y refundación teórica, lo que será la consecuencia de este producto doctoral.

El circuito conceptual, sigue el carácter constructivo que se detalla en el siguiente gráfico:

Figura 5. Creática articuladora de las categorías conceptuales en el tránsito investigativo-productivo



Fuente: Autora, 2020

Desde la articulación procesual de las categorías conceptuales, en un marco de aprovechamiento educativo a partir de la formación en valores, se establece una tríada relacional que parte de un contexto cultural compartido, consolidado en patrimonio, el cual afecta en reciprocidad a cultores y estudiantes. Lo sustantivo aquí es destacar la construcción de saberes a partir del vínculo con lo propio, con la vivencia y con aquellos conocimientos que se encuentran instaurados en el imaginario colectivo y, por impacto, en el imaginario individual.

Desde una perspectiva hermenéutica que establece un arco de correspondencia entre la teoría educativa y la antropología cultural, se advierte que el tema *cultural* es entendido desde una doble articulación, no solo como representación simbólica de un imaginario que se expresa en un conjunto de manifestaciones, capaces de mantener viva y enriquecer la noción patrimonial; sino también, como una trama de comprensión y

reproducción social. En consecuencia, la representación simbólica individual nutre al imaginario colectivo y este, impacta recíprocamente dicha representación. Igual ocurre con la institución social: la cultura es la expresión de lo social; al mismo tiempo, la noción de colectivo se cimienta en la reproducción cultural. De esta forma, el compromiso conceptual de esta tesis es doble: a) entender la cultura desde un estatuto patrimonial, como imaginario que se expresa recíprocamente en la creación; y b) entender la cultura desde un estatuto social, como institución que vehicula recíprocamente la vivencia con lo educativo. Valen, para esta última idea, los aportes de Canclini (2008) quien plantea: “Si la cultura no es...solo un sistema de ideas e imágenes...estamos abarcando bajo el nombre de cultura todas aquellas prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración del sentido de una sociedad” (p. 60). En este punto, resultan a propósito las consideraciones de Fairchild (1997), quien plantea un concepto de cultura muy pertinente dentro de los marcos conceptuales de esta investigación:

El origen de la cultura como rasgo humano puede encontrarse en la superior capacidad del hombre para adquirir conocimientos mediante la experiencia y para comunicar lo aprendido por medio de símbolos, el principal de los cuales es el lenguaje. El descubrimiento y la invención forman el contenido del aprendizaje del hombre y la acumulación y transmisión de ellos mediante procesos de enseñanza y aprendizaje da como resultado el desarrollo de la cultura característica de cada grupo humano. (p.24)

Desde este planteamiento, interesa el diálogo que se establece entre vida cotidiana y trama social. De ambas fuerzas, emerge una expresión cultural que actúa en relación de completitud con lo educativo. De esta forma, la expresión del individuo y los conceptos sociales consolidan un imaginario que se edifica como patrimonio, razón de ser de la empresa educativa, no solo en la tarea de valoración, identidad y difusión; sino en la delicada

responsabilidad de fortalecer una cultura literaria que se constituya en instancia de posicionamiento, diálogo y reflexividad.

Se entiende el *contexto sociocultural*, utilizando las palabras de Rodríguez (2007), como “el marco local, en estrecha interrelación dialéctica con la identidad cultural, en un territorio con una clara unidad geográfica y límites relativamente precisos, formado en un proceso histórico que es portador de características identitarias patrimoniales”. (p. 18)

De este concepto podemos desprender la noción de *imaginario campesino*, haciendo una adecuación a los planteamientos de Nápoles y Córdova (2016), para definirlo como el conjunto de rasgos que estructuran y definen, interna y localmente, la cultura popular del ser campesino (faenas, costumbres, imaginario, formas de vida, concepción del mundo, entramado mágico-religioso, costumbres, alimentación, cantos y relaciones), la cual establece una relación bidireccional con esos habitantes que comparten códigos comunes. En este imaginario campesino destacan unos portadores de tradiciones de la localidad (libros vivos, cultores), unas tradiciones (costumbres y manifestaciones culturales) y unas prácticas (individuales y socio comunitarias) en las que se expresa vivamente ese ser campesino. Este imaginario expresa un valor histórico, social y artístico que se consolida en cultura y transversaliza todas las prácticas humanas, entre ellas la educativa. Bien nos dice Castoriadis (1983) que el imaginario es “creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras, formas e imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse...lo que llamamos realidad y racionalidad” (p.10).

Ahora bien, en el caso de *patrimonio cultural*, se advierte y asume la definición que planteara Córdova (2008) al conceptualizarlo como “la huella que deja la identidad cultural en el devenir del proceso histórico, en forma de

bienes materiales y espirituales que trascienden su época. Ellos son a la vez la manifestación real de la propia identidad” (p. 36).

Para definir al *portador de tradición*, se recurre a las palabras que empleara el Atlas Etnográfico de Cuba (2008) que, al respecto, señala lo siguiente:

Individuo cuyo condicionamiento cultural depende del proceso de formación histórico-social de que forman parte y ello les permite reflejar y transmitir valores culturales de las generaciones que les antecedieron. Miembro de una comunidad que reconoce, reproduce, transmite, transforma, crea y forma una cierta cultura al interior de y para una comunidad como practicante, creador y guardián. (p. 41)

Si asumimos al portador como cultor popular o libro viviente, se debe advertir que en esta investigación cumple tres roles: es el informante, cuya vivencia se constituye en instancia para aprehender un contexto y dimensionar el aporte constructivo actual de los seres humanos al patrimonio que los contextualiza y al cual estos impactan con su producción. A su vez, es un elemento significativo en la construcción de un aprendizaje situado; pues, permite establecer puentes entre el estudiante y el patrimonio a partir de una vivencia compartida en la cual adquiere sentido y significado la apreciación y difusión de la cultura local, como instancia inaplazable para adquirir una trama axiológica perentoria en el devenir de una hegemonía globalizante. Finalmente, es el creador de un producto cultural que se cimienta no solo como patrimonio, sino como ámbito formativo y re-creador del imaginario popular compartido. La obra creada, consolida una cultura literaria que se concibe bien como acervo patrimonial, o bien como equipaje formativo con el cual el sujeto adquiere competencias vinculadas con el posicionamiento, el pensamiento crítico y el diálogo intercultural.

En este sentido, podría entenderse la *cultura literaria* como la aprehensión de ideas y conceptos que devienen de la vivencia con el texto literario en atención a sus infinitas posibilidades interpretativas. Allí también se puede

ubicar la transmisión de valores. Para Ibarra y Ballester (2016), por adecuación y extensión de ideas, se puede inferir que la cultura literaria es la posibilidad que provee el discurso estético – verbal para la construcción de la identidad, en el sentido de pertenencia a una herencia cultural, lo cual provee como valor agregado, el conocimiento del otro, la construcción de ciudadanía y la consolidación de una conciencia crítica.

2. Perspectivas de racionalidad teórico-educativa.

En este apartado interesa deslindar una construcción conceptual compuesta por la tríada competencia literaria – canon formativo – literatura local y regional. El interés se centra en comprender el fundamento de la *competencia literaria* como depositaria de un saber cultural que conecta al estudiante con el patrimonio, con el saber popular y los libros vivientes de su comunidad; en fin, con los valores más representativos de su idiosincrasia, recogidos en el imaginario cotidiano y en la rica cultura que contextualiza sus formas de entender el mundo y relacionarse con él.

En evidencia ha quedado que la competencia literaria está íntimamente relacionada con criterios de sensibilidad artística, significación de la creación y amplitud en la visión de mundo. A estos elementos se sumaría la comprensión del patrimonio cultural cercano y distante en tiempo y espacio, unido por un diálogo de respeto e identidad, la valoración de la herencia contextualizadora de esa impronta sociocultural que define al individuo en una relación bidireccional de pertenencia (está en mí y yo en ella); y, el reconocimiento de un imaginario popular que transversaliza la obra literaria; pero también, la vida de nuestros pueblos y la condición humana en general. Así, la obra no solo es expresión de dicho imaginario, sino que es el testimonio de unos códigos simbólicos que operan en la recepción y

producción del texto. Para Illas (2010) la competencia literaria se consolida cuando:

...el estudiante interprete el hecho literario como un elemento más que conforma los signos delineantes de la cotidianidad, la cultura y la existencia humana en toda su dimensión...La competencia literaria interroga por las necesidades del alumno lector, alimenta el desarrollo de la creatividad e imaginación; y, permite que el texto literario opere como medio constitutivo y formador de una conciencia identitaria a partir de su reconocimiento como parte del patrimonio cultural de los pueblos...resultan interesantes, a partir de estas consideraciones, dos aspectos: por un lado, la construcción de una conciencia identitaria permite reconocer el poder creador del imaginario individual y colectivo que se balancea en la inmediatez; y por el otro, el encuentro más íntimo con la lectura o con la cercanía contextual del texto, permite penetrar en la magia universal del poder creador del lenguaje... (pp. 88-90)

En lo que corresponde al *canon formativo*, ese que se postula desde la autonomía y emancipación del sujeto lector y productor de textos desde la co-construcción de múltiples sentidos y significados, es consolidado desde los gustos e intereses de lectura, desde el balance que suele darse entre obras literarias de múltiples contextos témporo-espaciales; y, es fundamentalmente socializado desde la herencia cultural que bordea a los estudiantes, desde los saberes y experiencias que edifican su vida y, desde la condición humana que encuentra en la obra una posibilidad expresiva y un espacio propicio para leer el mundo desde los desafíos del hombre de todos los tiempos.

Este canon formativo está conformado por la producción estética verbal que se produce en el corazón de los pueblos y las comunidades, que define el imaginario popular como código compartido de racionalidades, prácticas, sensibilidades y relaciones; en fin, se adhieren a este canon, obras cuya cercanía, generan un valor agregado que se constituye en equipaje para

conocer el patrimonio cultural del entorno inmediato y del mundo globalizado a través de innegables encuentros culturales. Para Illas (ob. cit) es necesario:

Repensar el canon, lo cual implica superar la idea de oficialidad y carácter normativo, por escenarios de sugerencia lectora más ricos, flexibles, vinculados a las necesidades/gustos; y, cercanos a los contextos vivenciales, existenciales y cotidianos en que se mueve el imaginario individual/colectivo que enmarca la vida del alumno/lector...Es precisamente la construcción de un canon formativo lo que hace flagrante la posibilidad de analizar la valía literaria, didáctica, cultural, axiológica y estética de las producciones locales y regionales...A partir de estos planteamientos, abordar un canon literario que equilibre lo universal con lo local, permitiría no solo estimular el gusto desde la inmediatez de los referentes textuales, contextuales, imaginarios, simbólicos hacia aquellos productos estéticos literarios surgidos de las raíces y acervos ficcionales propios de nuestros pueblos y de las venas culturales que se desplazan por sus tradiciones, costumbres, formas de vida y visiones de mundo; sino que adicional a ello, fortalecería la competencia literaria a partir de la construcción de sentidos y significados en torno a discursos que convocan la experiencia y la vivencia como instancias necesarias para la decodificación significativa del constructo semiótico que puede convocar, desplegar y proyectar una literatura con sabor a pueblo (pp.280-284)

En cuanto a la *literatura local y regional*, interesa definirla como ámbito aglutinador del hacer cultural, cuya manifestación guardada celosamente en las arcas de la palabra, enriquece una noción patrimonial a partir de un estatuto práctico que vivifica ese quehacer y nos posibilita el encuentro con esos libros vivientes, recreadores de un acervo que se erige como expresión genuina de un colectivo humano que se reconoce en las ricas formas de encuentro cultural.

Aun hoy persiste la interminable discusión en torno a la literatura nacional, su conceptualización, sus límites, sus propuestas estéticas y sus rasgos diferenciadores. Precisamente, en un mundo cuyas fronteras cada día se

diluyen, entender qué es la literatura nacional, quiénes la escriben, desde qué lugar se produce y se recibe, tienden a ser cuestiones problemáticas y de difícil acuerdo. Sin embargo, y más allá de las tradiciones heredadas de la literatura comparada, es evidente que existe una literatura venezolana, en diálogo, en tránsito y en permanentes préstamos e intercambios. No obstante, la suerte de la literatura nacional, dista mucho de aquella que se produce en la periferia, en lugares no canónicos, en instancias no académicas, en los márgenes del centro y al interior de comunidades desplazadas por las urbes; en fin, una literatura cuyos temas tampoco se articulan con la innovación de la contemporaneidad científica y tecnológica.

Fácilmente, se pueden advertir los grandes referentes canónicos de nuestra literatura nacional como estandartes culturales de un país y como monumentos de importancia estética en el devenir mismo de las letras venezolanas, por ejemplo. Sin embargo, ¿qué ocurre con aquellas producciones de los márgenes, de autores no consagrados, de imaginarios que descansan en lo oral, de textos que remiten realidades particulares de pueblos y comunidades distantes? Precisamente, es importante hacer esfuerzos por definir, reconocer y valorar en el amplio tapiz del patrimonio nacional, aquellas obras que derivan de la riqueza literaria de las localidades y regiones del interior del país.

La literatura local y regional posee una riqueza estética, imaginaria y vivencial capaz de remitir no solo el patrimonio cultural, sino que suscita una valiosa oportunidad formativa. Al respecto, Illas (ob. cit) refiere lo siguiente:

...es posible y legítimo afirmar que la literatura local y regional plantea una riqueza estética y semiótica en la cual resuena el valor del imaginario autóctono que se hace eco en la concepción de mundo del colectivo humano; es decir, se manifiesta en los vínculos estrechos e indisolubles que se tejen entre el hombre y su pueblo. Esta aspiración constituye una instancia efectiva para potenciar la actividad receptora, recreativa y formativa a la cual se

apela dentro del circuito relacional de la comunicación literaria. Sin tratamientos secundarios, se apuesta porque las obras de la literatura local y regional resulten tan válidas como las clásicas, para suscitar la apreciación estética, valoración literaria y formación del lector. Sin embargo, como producto agregado, le incorporan al acercamiento estético – literario, tanto el aporte de la enciclopedia vivencial, cultural, cotidiana y experiencial; como el valor de los referentes inmediatos, en tanto reconocimiento de lo identitario y la recreación de los imaginarios populares. (pp. 282-283)

La riqueza cultural de la literatura local y regional permite, por una parte, apostar por la construcción de un canon formativo; y, por la otra, consolidar una competencia literaria consustanciada con valores de identidad, reconocimiento y posicionamiento cultural.

Es dable entrever que, desde la condición social del sujeto, el aprendizaje se construye desde la interacción activa en y con el mundo. En esta relación dialógica se fragua la identidad, como instancia que sitúa el devenir humano desde el contexto comunitario y vivencial que define lo que somos. Para Wenger (2001), la existencia de lo cotidiano, mediado por sistemas culturales y discursos, suscita una experiencia situada de aprendizaje, que no solo involucra el vínculo de la persona con el entorno; sino, la construcción de lo cultural como acción e interacción local, lo que suscita: “interpretaciones del mundo...y formación social de la persona” (p. 32). La literatura local y regional como instancia refractaria de la cultura cotidiana, de los imaginarios que dialogan con la experiencia subjetiva de sujetos y de colectividades; y de figuraciones circundantes que trascienden en diálogo témporo – espacial, la relación de la condición humana con el patrimonio cultural; provee de espacios creativos y reflexivos para situarnos en el mundo, desarrollar vínculos con aquello que nos define y enriquecer el espíritu desde una sensibilidad cónsona con las preocupaciones del hombre de todos los tiempos y de todos las latitudes.

Evidentemente, debe existir un puente de diálogo cultural para reconocer las diversas voces y manifestaciones que constituyen el patrimonio de nuestros pueblos, para identificar la riqueza del imaginario campesino que se desplaza por el poder constructivo y re-creador del lenguaje; en fin, para fortalecer el desarrollo de una cultura literaria que se constituya en equipaje intelectual, en posicionamiento crítico, en espacio de diálogo reflexivo, en posibilidad creativa de expresión y en instancia perentoria de relación, identidad, valoración y enriquecimiento espiritual; todo ello mediado por la riqueza vivencial que proveen los contextos humanos, éticos y estéticos, contextualizadores de la experiencia lectora.

Es válido, alrededor de toda esta disertación, advertir dos planteamientos fundamentales. Por una parte, se asume como *posicionamiento cultural* al equipaje que hace posible construir un diálogo respetuoso, equilibrado y de enriquecimiento recíproco entre culturas. Tejer una relación de reconocimiento, implica encontrarnos con los otros en las diferencias y semejanzas, y la única herramienta para asumir una postura autónoma, de auto determinación y de pertenencia, es precisamente el reconocimiento de lo que somos como cultura, cuyo equipaje vivencial y formativo son un escudo indiscutible para que, desde la escuela, se enfrenten los desafíos que demarca esa amenazante desterritorialización.

Por otra parte, para fortalecer ese posicionamiento cultural, se hace perentorio advertir la riqueza educativa que proveen los referentes culturales de la inmediatez, de lo autóctono que contextualiza la vivencia de nuestros estudiantes. Hablar de *referentes locales* exige refundar el encuentro entre la educación y su contexto inmediato, entre las aspiraciones trascendentes del hecho educativo a partir de la mismidad en la que se estrecha la vivencia del uno en lo otro. Para ello, es necesario volver a reflexionar en torno a esos códigos culturales que definen la grandeza del patrimonio local; es decir,

comprender ese imaginario que edifica la cultura y expresa lo que somos.
Para Sagastizabal (2006)

El dinamismo de los cambios obliga a volver a conocer con profundidad el contexto en el cual está operando la escuela. No solo el medio...el pueblo y el paraje en el que está ubicada geográficamente la escuela, sino también la cultura del o de los grupos socioculturales de los cuales proviene la matrícula que ella tiene. (p. 85)

La legitimación del contexto local, de esos saberes inmediatos, nos habla de ese equipaje cultural con el que cuenta el estudiante y de la significatividad que puede adquirir el hecho educativo para enriquecerlo, desde la resonancia de la escuela en esa convivencia recíproca. Al respecto, nos dice la autora que debemos: "Caracterizar con profundidad la cultura del alumno, de su familia, conocerlo socioculturalmente" (Sagastizabal, 2006: p.85)

Saberes previos, equipaje cultural y significatividad de los aprendizajes nos habla de la necesaria refundación de una triada fundamental: a) repensar la didáctica a través del vínculo afectivo con el imaginario popular que bordea al estudiante; b) repensar el currículo para generar una verdadera apertura al patrimonio cultural inmediato que contextualiza al estudiante; y, c) repensar los fines de la educación hacia un interés de fortalecimiento de la identidad, de la valoración, enriquecimiento y difusión del acervo creativo y expresivo del cual el estudiante es depositario; pero también, co-productor. Nos dice Sagastizabal (ob. cit):

Es necesario construir adecuaciones curriculares culturalmente significativas a través de la valorización positiva de los saberes previos. Si desde la escuela no se valoriza lo que cada uno es y sabe... se estarán negando la identidad y el derecho a ser de cada uno. (p. 87)

El reconocimiento de la riqueza y complejidad del mundo inmediato es prerrequisito del interés de una educación sustentada en el fortalecimiento de los vínculos con la herencia que caracteriza al estudiante. Solo desde el posicionamiento cultural mediado por la pertenencia y la valoración de lo local, se podrá difundir significativamente todo el equipaje humano y cultural que proveen las manifestaciones artísticas populares, cuyo equipaje resulta ser un bastión inaplazable para la autonomía del sujeto frente al perentorio diálogo global. Precisamente, al legitimar el equilibrio entre lo local y lo global, se consolida una cultura de diálogo, encuentro y enriquecimiento recíproco. Para argumentar estas ideas, valen los comentarios de Sagastizabal (ob. cit) cuando plantea: “No hace falta buscar cosas alejadas y abstractas, la realidad cercana es lo suficientemente rica y compleja como para flexibilizar y transversalizar contenidos actualizados y significativos, tanto para el alumno como para la sociedad”. (p. 88).

Esta reflexión pudiera encarnarse dentro de la siguiente tríada hermenéutica:

a) El reconocimiento de la riqueza cultural local provee la posibilidad de una *educación situada*.

b) Legitimar el imaginario popular campesino que se conforma y expresa en el patrimonio cultural, suscita un *diálogo significativo* en la consolidación de la pertenencia y valoración como cuerpo axiológico necesario para responder a los requerimientos que derivan de las crisis e incertidumbres propias de las actuales, dinámicas y complejas realidades.

c) Hay una relación de reciprocidad entre el conocimiento patrimonial, la riqueza del imaginario y la valoración de una cultura literaria que tiene el potencial de transversalizar la educación desde un encuentro humano entre saberes y vivencias que adjudican sentidos y significados a la construcción, siempre colectiva, de conceptos, valores y competencias críticas – reflexivas.

Esta dimensión situada, significativa y transversal de la cultura literaria, puede sustentarse argumentativamente en las ideas de Sagastizabal (ob. cit) quien afirma:

Cualquier rasgo cultural, material o inmaterial, se transforma en un importante recurso transversal y posibilita el abordaje interdisciplinario o transdisciplinario... no solo integra el mundo de la vida del alumno, con toda su significación cultural, sino también romper las líneas hoy ya muy difusas, entre las diversas ciencias. (p. 90)

Si bien, cultura y vida se impregnan recíprocamente, se puede afirmar con vigor que, la presencia del cultor, la literatura local y el diálogo humano con el contexto, fortalece: un aprendizaje significativo, una formación axiológica y un posicionamiento crítico – reflexivo que además de los vínculos y diálogos, infunda enérgicamente un espíritu de participación activa del sujeto frente a los desafíos que provee la realidad circundante.

3. Matriz epistémica. La racionalidad convivida en transiciones educativas.

3.1. La ciencia: un producto histórico

Es a Kuhn (1975) a quien se le debe, en gran parte, la crítica actual de la ciencia y, además, la apertura a nuevas perspectivas de investigación científica. Los fundamentos de la ciencia, apunta dicho investigador, no están en la ciencia misma, en los principios, métodos y teorías, sino que están más allá de ella. Señala, este investigador, que la ciencia no es un fenómeno natural, sino un hecho histórico, lo cual echa por tierra la concepción hegemónica de la racionalidad científica.

Siguiendo a dicho teórico, la ciencia no es un continuo ininterrumpido, sino que, por el contrario, el estado actual de la ciencia representa dentro de sí

todo un proceso de sustituciones donde nuevos principios, otros problemas para estudiar y otros instrumentos, suplantando a una ciencia anterior; afirma que la ciencia que se produce en un período histórico determinado tiene que ver con un “paradigma” propio de ese período y de una ciencia particular. El “paradigma” tiene un origen, un desarrollo y un cierre, cuando es sustituido por otro.

En la reflexión epistemológica actual el concepto de la ciencia dentro de un paradigma ha sido clave. El “paradigma” vendría a ser, siguiendo a Kuhn, una especie de estructura regente dentro de la cual el científico se ubica, sin tenerlo muy claro, y ve desde ese lugar lo que va a investigar. Así, pues, a partir de las creencias metodológicas y teóricas del paradigma, el científico selecciona, evalúa y critica los problemas, los temas a investigar.

El paradigma gobierna a la comunidad científica pues ésta produce sus investigaciones dentro de un paradigma que es histórico y regente de la práctica científica. El Paradigma contiene dentro de sí los conceptos, las ideas, los métodos y procedimientos desde los que se va a conocer. De este modo, pues, el paradigma actúa directamente sobre los practicantes de la ciencia y ellos producen un tipo de conocimiento acorde con él.

La ciencia, en particular, queda así explicada por los paradigmas que no son más que “una síntesis de creencias, de compromisos, maneras de percibir, etc., que en un momento determinado son asumidas y compartidas por los científicos; en fin, son siempre productos de la idiosincrasia humana” (p. 22).

Ya antes de Kuhn, Marx había planteado que los fundamentos de la ciencia no estaban en la ciencia misma, en sus principios, métodos y teorías, sino más allá de ellas, en la estructura social, y además que la ciencia no es un fenómeno natural, sino un hecho histórico. Tanto para Marx como para Kuhn,

entonces, la verdad de la ciencia no está en ella, sino en la clase social para el primero, y en el paradigma que la rige, para el segundo.

De tal manera que, aunque Kuhn trabajó su concepto de paradigma en el marco específico de las ciencias particulares (la física, la química, la biología), su explicación trascendió a todo el espectro de la ciencia e inundó el espacio de las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva abierta por Kuhn se puede admirar la arbitrariedad ejercida por las ciencias en el campo del conocimiento de lo humano. Así, el único modo reconocido de hacer ciencia ha sido el practicado según el paradigma positivista a partir del cual se formaron todas las ciencias de esta época. El paradigma está conformado por un compromiso de un grupo de científicos de una comunidad histórica de investigación que se funda en logros y comparte una serie incuestionada de reglas.

Moreno (1995a) expresa que las grandes reglas de pensar, tales como la objetividad del conocimiento, el determinismo de los fenómenos, la experiencia sensible como fuente de saber, y su posibilidad de verificación, la lógica formal como garantía de procedimiento correcto de conocer, etc., núcleos fundamentales y generadores del positivismo, basamentan más allá de un sistema científico particular, todas las ciencias en los últimos años (p.36).

Queda así de manifiesto que la ciencia es un producto histórico y no universal que expresa los valores e intereses de una cultura determinada. ¿Qué sentido tiene, pues, la imposición de prácticas homogeneizadoras en investigación social?

En esta línea crítica, de la hegemonía de la ciencia padecida a lo largo de varios siglos, se introduce el planteamiento de Foucault (1978). El

investigador se sirve del término “episteme” para definir, superando a Kuhn, las reglas generales o presuposiciones epistémicas inconscientes que rigen el discurso general de la cultura en un período histórico determinado, reglas que insensiblemente cambian en el tiempo.

No existe, entonces, para Foucault una lógica universal, por el contrario, las epistemes son producidas en un momento histórico. Pensamiento y conocimiento son históricos. Así, pues, los discursos, que son expresión de la episteme, encuentran su significado y explicación en ella.

Para Foucault, “las prácticas sociales pueden llegar a formar dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento” (p.13).

Fija, así, este autor, la atención en las prácticas como el lugar donde se fundan los discursos. Ya no es, entonces, sólo asunto del discurso, sino de las prácticas que produce una episteme determinada.

Por su lado, Moreno (1995), en su investigación sobre la Episteme Moderna, reelabora el concepto de episteme de Foucault y se interesa en el asunto de la relación entre discurso y práctica planteada por éste. Redefine episteme como “las condiciones de posibilidad de lo que se puede pensar, conocer y decir en un momento histórico determinado además de la forma posible de un determinado hacer y de la existencia misma de algunos haceres” (p.41).

Mientras Foucault se interesa por el saber en general y su organización subyacente, Moreno va un poco más allá, pues da “el paso del saber al conocer mismo, cuya matriz es la episteme así redefinida” (p.41).

Así, Moreno afirma que la episteme no debe ser confundida con los saberes, los conocimientos o los discursos. La episteme es, eso sí, la matriz de los

discursos, pero no se identifica con ninguno de ellos. A la episteme se puede acceder por un proceso hermenéutico de estudio de los discursos develando—tal vez - su raíz común.

La definición de Episteme en Moreno refiere a las condiciones concretas de posibilidad de conocer en un determinado período histórico. Es una estructura compleja compartida por un grupo humano “cuyos elementos no son contenidos concretos sino concretas condiciones de contenido y del proceso productor de contenidos” (p.52).

De modo que, para el autor, la episteme no produce ningún signo, sino que en ella se producen los signos. Más específico, aún, la episteme (Moreno, p.1996) rige un modo de conocer, pero no determina ni es causa del conocer.

Ausubel (1980, p.56), en la perspectiva psico-educativa, plantea “una estructura de conocimiento necesaria para que se dé el proceso cognoscitivo”, pero ésta funciona de modo individual y no social. En tanto que Moreno presenta una especie de Gestalt social, compartida, por tanto, Episteme no es, siguiendo a Moreno, mentalidad ni enfoque, ni es un sistema de conceptos por muy amplios que éstos se conciban. Para él, los conceptos, más bien, circulan en el orden de la episteme, y en ese sentido, ella los precede. Dentro de ella se producen los significados. La episteme no se piensa, sino que en ella y desde ella se piensa. En cierto modo se es pensado por ella en cuanto el pensamiento por ella está regido (Moreno, 1989)

Bajo esta concepción del conocimiento, como un hecho producido históricamente, se tiene que la ciencia se da, entonces, dentro de unas condiciones de posibilidad que generan ese tipo específico de ciencia, y que en otras condiciones se posibilita la aparición de otra ciencia.

Así, el conocer en general, y el conocimiento científico en particular, tienen su fundamento en el marco general de una episteme histórica.

3.2 Episteme, modernidad y pueblo

Moreno Olmedo (1995a, 53), habla de la episteme como “las condiciones de posibilidad de todo conocer, de una cultura y, por lo tanto, de una praxis determinada”.

En una episteme se dan las condiciones para la generación de sus códigos propios y reglas de conocimiento. Aparecen en cada episteme los significados que parecen constituir su estructura, por lo tanto, cada episteme tiene sus propios significados.

La episteme surge del mundo-de-vida. Por mundo-de-vida, define, Moreno: “la práctica concreta del vivir que un grupo humano histórico comparte, en la que se da ya su vivir, sin decisión previa, es decir, sin que nadie lo decida, y sin reflexión consciente alguna” (1995a, 54).

A esta práctica Dussel (citado por Moreno, p.13), la llamó “praxis en sentido primario” o praxis primera. Moreno entiende por *practicación* “el ejercicio mismo de practicar el vivir que ejerce una comunidad humana en un tiempo histórico y del que participa, espontáneamente, cada uno de sus miembros”.

Esas prácticas de vida que circulan en el mundo-de-vida tienen, para el autor, un fundamento originario, una huella matriz. Esta *practicación* primera que habita en cada episteme constituye el sentido originario del mundo-de-vida.

La *practicación* primera da forma, organiza y le da sentido integral al mundo-de-vida. A partir de esta *practicación primera* se producen toda una serie de *practicaciones segundas*. Cada mundo-de-vida produce un tipo de hombre

distinto al que se produce desde otro mundo-de-vida, con lo que mundos-de-vida distintos generan epistemes distintas.

Según el momento histórico que vive el grupo humano, refiere Moreno (sic) una de las praxis de vida–vital, técnica, económica, simbólica, etc., se convierte en práctica primera.

En cada episteme se forma una persona, una sociedad, una cultura y una comunidad distintas, por cuanto desde cada episteme se dan prácticas fundadas en sus propios significados.

Moreno (p.66) llega a afirmar que “existen dos epistemes–por lo menos-completamente distintas en nuestro mundo real-histórico-actual, en nuestra Venezuela”. Una, la episteme del mundo-de-vida moderno, la otra, la episteme del mundo-de-vida popular.

3.3 Episteme y mundo-de-vida moderno

La episteme moderna es la episteme dominante, es la que forma la cultura reconocida. De esa episteme moderna nos habla la ciencia, la filosofía, los sistemas de gobierno, la educación, todo el mundo del conocimiento académicamente aceptado.

Este modo de conocer que se ha producido dentro de unas prácticas de vida es el que empleamos los profesionales para guiarnos en la comprensión de la realidad. Sostenidos por él, cuando hacemos nuestras comprensiones de la realidad, no nos pasa por la mente que exista, occidentalmente hablando, otro modo de conocer y comprender que no sea el que tenemos.

La episteme moderna tuvo su origen en el surgimiento de la burguesía como grupo social en el siglo XI. Moreno (1995a, 1996) habla del mundo-de-vida en el que se situó la burguesía, el mundo medieval o aristocrático y el marco

de comprensión que produjo la episteme feudo-aristocrática que antecede a la aparición de la burguesía.

Es el contraste entre los dos modos de vivir, el burgués y el medieval, lo que lo lleva a uno, a la luz de la exposición de Moreno a entender que el pensamiento moderno no es el único modo de conocer que ha tenido históricamente el hombre occidental. El mundo-de-vida medieval aparece como un mundo de vinculación interhumana jerárquica que produce una episteme que es una episteme de la relación también jerárquica.

La praxis que rigió en la época feudal fue la práctica social, de vínculos sociales jerarquizados. Se entiende, refiere el autor, la relación como una representación-huella sobre la cual se van a producir los conceptos.

Encuentra, Moreno, que en la episteme aristocrática medieval todo era conocer por relaciones jerárquicas, pero, luego, la praxis de vida del burgués ubica el individuo, a partir de lo económico, como práctica *primera*.

De esa nueva práctica que se va estructurando, surge un nuevo mundo-de-vida que se irá desarrollando y rearticulando a lo largo de los siglos hasta llegar a nuestros días como una praxis del individuo en el espacio tecno-económico que rige en el mundo-de-vida dominante (Moreno, 1998b).

En la episteme moderna, una vez desarrollado y afirmado su mundo-de-vida, se van produciendo los discursos que hablan de ella y desde ella.

Señala Moreno que Ockham y todos los modernos que vienen después de él, elaboran un discurso que deja ver que “el individuo es lo único pensable, lo primero pensable, el primer dato” (p. 144) El mundo moderno conoce por individuos, de tal manera que, para Moreno, el individuo constituye una particularidad aislada, vuelta sobre sí misma. La regla epistémica que se produce en la episteme moderna es la representación-huella individuo.

La episteme moderna tiene como regla epistémica “el individualismo”, se conoce y se es conocido como individuo. *Individuismo* es un término que inventa Moreno (1995a, 201) para decir de un modo de conocer de la modernidad, esto es, conocer por individuos.

No se está refiriendo con él al individualismo, a una condición psicológica de los sujetos encerrados en sí mismos, sino a un modo de conocer regido por la separatividad y la razón analítica.

El individuo, la razón analítica, el orden, la separación, son las guías epistemológicas por las que circula el conocimiento moderno. Las ciencias son expresión de la episteme moderna, fueron producidas en su seno. La objetividad científica, la racionalidad analítica como modo de conocer están regidas por las guías modernas del conocimiento.

Así, cuando se conoce, se conoce según el modo moderno. La postura moderna de conocimiento se hace desde la observación –el ojo- y la razón predominantemente. Desde ellos se establece el marco de los criterios de verdad y validez que la misma modernidad ha establecido.

La sociedad es una producción de la modernidad. En ella se agrupan individuos a los cuales hubo que reglarle los modos de relacionarse. Hubo que producir artificialmente la relación y para ello están las leyes, las normas y los contratos sociales.

La concepción de lo social en la modernidad, refiere Colmenares (1996), crea categorías que permiten presentar una imagen de la sociedad como totalidad única compuesta por un agregado de partes. Todo cuanto existe es entendido como subsumido dentro del mundo moderno.

El modo de conocer de la modernidad está de antemano establecido por las reglas de su episteme. El proyecto moderno propone al hombre moderno (racional, individual, material) como ideal de hombre.

3.4 Episteme y mundo-de-vida popular

La episteme y mundo-de-vida populares aún no han sido estudiados y comprendidos ampliamente. Su investigación se encuentra en estadios iniciales. Episteme y mundo populares no tiene sus propios estudios porque no se le ha reconocido su existencia como mundo-de-vida autónomo del mundo moderno. A través de las investigaciones de Moreno y del Centro de Investigaciones Populares (CIP), se ha llegado hoy a tener una comprensión de la realidad e identidad popular venezolana ajustada.

Refiere dicho investigador (1995b) que el mundo-de-vida venezolano ha sido inexistente para los sectores dominantes y dirigentes del país a lo largo de toda su historia. Comenzando por la Conquista Española y terminando en lo actual, la constante ha sido pensar a Venezuela como un país que vive un estadio de desarrollo inferior al alcanzado por las potencias del Primer Mundo.

La investigación del Centro se inició y avanza en la interpretación del venezolano popular. En la actualidad, han aportado ya algunas comprensiones de nuestra realidad.

Expongo a continuación los grandes significados, hasta ahora enunciados en los estudios de Moreno (1994, 1995a, 1996, 1997a, 1998, 2002, 2003), que permiten comprender el mundo-de-vida popular venezolano. Remito al lector a profundizar sobre ello en las fuentes.

La episteme popular, siguiendo a Moreno (1995a), se origina de un mundo-de-vida cuyo sentido más originario es la *vida-relación-madre* a partir de la cual el pueblo ejercita la vida.

El pueblo ejercita una práctica primera centrada en la madre y desde ella despliega un modo de practicar todo el vivir regido por esa huella matriz. Para acceder a esto debemos detenernos en el significado de la familia popular; pues desde ella se puede entender tanto la persona como el mundo popular, dado que en ese microuniverso familiar se halla todo el universo del mundo-de-vida.

Antes que nada, para entender al venezolano es necesario conocer a la familia. En el mundo-de-vida popular, ella está constituida por la madre y los hijos, sin dejar espacio vivencial a la pareja de modo que la gran marca-guía-significado que permite la comprensión integral de la familia popular es el vínculo madre-hijos. Tal vínculo da lugar a la familia matricentrada, como el significado cultural más profunda y más abarcante de la vida del venezolano popular.

Moreno (1995a, 401) asume el término “matricentrada” porque le interesa destacar que la madre es el punto de confluencia y de producción de los vínculos, matriz generadora de la estructura familiar y lugar humano del sentido”. En la familia matricentrada, siguiendo al autor, nacen vida, hombre y mundo populares.

Encuentra Moreno que la mujer no se vive mujer sino madre. La mujer y su hijo se integran en una unidad de destino. Ese destino es ser madre, es la madredad la que define a la mujer. “Madredad” (p.406) es el término que Moreno da a ese modo de vivirse la mujer como mujer-madre que aparece en la cultura popular.

Madredad, en contraposición con el abstracto “Maternidad”, dice concreción de una praxis vital. A partir de la madredad y la hijidad se tiene que *la relación matricentrada* (totalmente distinta de la relación jerárquica medieval) es la base y luz de todas las marcas-guías-significados del mundo popular. La relación es el significado fundamental del mundo-de-vida popular; una relación con énfasis en la figura materna.

No se trata de cualquier relación, sino de una relación que se constituye y se forma en la madre y desde la madre (Moreno, 2000c). La relación constituye al popular desde dentro. Puntualizo: no se refiere Moreno (1995a) a una relación externa a la persona, sino una relación estructural. De ahí el término de *matrirrelacionalidad*.

Es en esa vivencia relacional madre-hijo en la que emerge una ética fundamental: “fundamento de la posición práxica ante la vida, de tipo afectivo, solidarizante y comunicacional” (p. 428).

El matricentrismo colorea de afectividad la relación y el don que son las orientaciones-valores fundamentales. Este es el modelo familiar-cultural popular venezolano y desde esa matricentralidad se constituye un modo de ser persona.

En ese mundo matriado, el hombre no tiene sentido propio (Moreno y otros, 1998a) se vive como derivado de la madre, fuente de toda posibilidad de sentido. “La madre ya está desde siempre y para siempre no sólo en la vida de cada hijo sino en la misma cultura y en la práctica básica del mundo-de-vida” (Moreno, 2002a, 342).

Esta práctica básica constituye el sentido de este mundo-de-vida. Desde esta práctica “...rehace su sentido la implicancia, la familia, la afectividad,

la madredad y la hijidad” (p. 457). Desde la madredad, los hijos son esenciales en la estructura de la familia, no así el hombre.

La familia de origen queda a perpetuidad en el varón popular quien nunca se desprende de ella. Los miembros de la familia son antes que individuos, madres e hijos, esto es, relaciones afectivas.

En ese sentido, entonces, se produce un modo de vivirse relacional, donde “es el afecto –no el interés, ni la utilidad racional, ni la ‘naturaleza’ humana, etc.- la cualidad específica de esta relacionalidad” (p. 347). Así, pues, la relación afectiva es el soporte sobre el que se sostiene el mundo-de-vida popular. La relación y el afecto, entonces, son significados que constituyen la estructura del mundo popular.

Toda la vida la impregna el sujeto popular de la relación familiar. Nos dice Moreno que la persona popular se piensa en trama familiar; así, la vida está toda transida de trama materna.

“Pensar en trama familiar fija las condiciones de posibilidad, en último término, para el pensamiento” (p. 420). En este sentido, apunta Moreno que mientras más popular es la persona, más matricentrada es la relación familiar.

De este modo, todos los espacios y tiempos en la vida del popular están cargados de relación familiar. Así, pues, no aparecen espacios separados de la familia, no hay sectores de la vida independientes de ella, pues ningún espacio tiene significado por sí mismo. De ahí que lo laboral, lo educativo, están subordinados a la relación familiar. El popular no tematiza la vida ni la sectoriza, su vida es puro acaecimiento.

La trama de la existencia popular (Moreno, 1995a, 1998a, 2002), anterior a la persona particular, le tiene ya asignada una función determinante a la mujer, a la hija, al hombre, al hijo, a los hermanos, etc.

La familia popular muestra una trama relacional acaeciente (Moreno, 2000b), en que nada está prefijado, es una trama dinámica que se va haciendo. Expresión de ello es la construcción de la persona implicada en la trama de relaciones; así se produce su yo, su identidad, pero no como un yo individual sino como un yo relacional.

De modo que para el popular el sujeto de esa trama lo constituye la relación, así, él, por sí sólo, no tiene sentido pues su sentido es la relación.

La mujer popular se vive como mujer sin hombre, sin pareja, y ello tiene que ver con un proceso "histórico", señala Moreno, (1995) en el que encontramos a la mujer sola al frente de su familia desde los tiempos de la conquista española. Una amplia revisión de varios autores sobre la familia y el pueblo venezolano le sirven a Moreno de fundamento (2002b).

Moreno (2002a), afirma que desde un mundo matricentrado, pues, se forma un tipo de hombre. Tomemos por caso, la vivencia del hijo varón en el mundo matricentrad produce la hijidad del hijo varón; es decir, la madre y el mundo que vive en ellos y en el que ellos viven, no hace del hijo un hombre sino un hijo, un hijo permanentemente hijo.

Es propio del hombre-hijo la dispersión sexual, el machismo. Es dentro de la relación matricentrada donde se produce este hombre popular. La madre, dice Moreno (p. 344) es 'cómplice' de ese machismo pues éste "es un modo de hacer permanente la vinculación exclusiva del hijo con ella y defensa contra la homosexualidad y el incesto, sobre todo".

Asegura Moreno que el hombre popular venezolano “es matrigénito y no patrigénito como otros machismos” (p.XXVII).

Así, el hombre que se vive relación-en-madre no termina nunca de vivirse hijo ya que esa vivencia lo habita de modo interminable, aún después de la muerte de la madre. El hombre popular se vive, entonces, sin espacio para establecer una relación independiente de su familia de origen, se vive siempre perteneciente a su madre-familia.

Así llega, el hombre popular, a las relaciones que establece con una u otra mujer sin apertura a una relación estable, duradera.

En el caso del hijo varón, cuando es el primer hijo, prosigue Moreno, éste se vive con una serie de obligaciones y responsabilidades para con los demás hermanos, y para con la madre misma, que lo convierten, a perpetuidad, en la verdadera pareja masculina de la propia madre sin que ello signifique, necesariamente, una relación incestuosa. Así la identidad del hombre popular es de hijo, no de padre, pareja o esposo.

El hombre popular desde esa vivencia concreta de hijidad, tampoco llega a ser padre porque como hijo no tiene frente a sí un horizonte de vida como padre. Por otra parte, él ha crecido sin la presencia significativa del padre. Cualquier modelo de padre que desarrolle tiene que ver con un modelo de madre que traslada hacia la paternidad.

“La inestabilidad es una constante en la vida del varón” (p. 346) No aparece en la vida del hombre la estabilidad de pareja, paternidad o trabajo. Su única vivencia constante es el ser hijo de madre y concebir su familia verdadera como la de origen.

No aparece aún en la cultura popular espacio para la pareja. Tanto la práctica de vida del hombre como la de la mujer popular no posibilitan su

aparición. El hombre desde su condición de hijo a perpetuidad y la mujer por su vivirse mujer-madre hacen inexistente la pareja en la cultura popular.

Entre el hombre popular y la mujer no se encuentra la pareja, pues, considera Moreno (1995a, 406), para que exista pareja se requiere que “el hombre y la mujer se autoperciban como orientados a vivir en común y que pongan en esa forma de vida lo esencial de su realización como seres humanos”; por el contrario, en las historias-de-vida estudiadas a profundidad (1998a, 2002a) lo que aparece es la mujer y su hijo integrados en una unidad de destino y sentido, en que la mujer se realiza es como madre.

La hija en la familia popular es pura posibilidad de madre. Dice Moreno (1997a) que el vínculo madre-hijo varón se elabora en función de las necesidades de la mujer-madre. El vínculo madre-hija tiene otro sentido. Funciona como duplicador de la mujer-madre.

En la hija la cultura de madredad se perpetúa, al igual que el sistema de relaciones afectivas. Refiere este investigador que la hija es la destinada a hacer una nueva familia, con lo que contrasta con el vivido del varón como hijo-de-madre.

Desde la madredad, ser hombre, es ser hijo-de-madre, pero con deseo, siempre frustrado, de ser hijo-de-padre también. Los hijos se viven sin padre y en busca de padre, esa es otro significado para la comprensión tanto del varón como de la mujer popular.

La falta de presencia del padre es vivida como lo que corresponde vivir en la familia, esto es, como “normal” para una familia matricentrada. Pero se deja escuchar, en cada una de las historias estudiadas a profundidad, (1998a, 2002a) el deseo del hijo y la hija porque aparezca el padre en la familia popular.

Esta marca guía lleva a hablar de otra: la ausencia de padre. El padre es una ausencia presente y es vivida por los hijos desde la madredad. Es que la familia matricentrada vive sin padre, bien porque no está presente físicamente, o bien porque su presencia como padre no es significativa.

El padre popular, un ausente en la familia, obedece, siguiendo a Moreno, a una estructura de vida, a un vivido cultural, donde no hay espacio para él en una familia matrial. Falta por producirse el padre en la cultura popular. El hijo trata de construirlo sin la presencia de su padre de origen, aparecen sustitutos como el padrastro para el hijo varón, o bien emergen otras figuras varoniles.

Los hermanos en la familia matricentrada constituyen otra marca-guía-significado. En una familia anudada en la madre sólo los hermanos de madre son verdaderos hermanos. La fraternidad real circula muy poco de hermano a hermano, su vía central de vinculación está mediada por la madre.

El significado de la abuela (Moreno, 2002a) se logra desplegar en la historia-de-vida Pedro. La abuela en esa historia-de-vida no deja de ser, en el fondo, una gran madre. La mujer popular no se concibe sino como madre, incluso prolongando esto hasta un lapso de dos generaciones.

Ella funciona como el gran centro unificador afectivo de los vínculos en la familia extendida, a la manera en que cada madre lo es en la familia pequeña. También aparece como madre sustituta para el nieto.

En la trama popular “lo significativo son las personas” (p. 340). Todo significado se ubica en una trama relacional humana. El popular convive en el mundo popular. Nada puede hacer fuera de la estructura de la convivencia. Por eso resulta definido por la relación convival. Por el

contrario, lo económico y la producción aparecen subordinados a lo afectivo-relacional.

En cuanto al significado “trabajo” en el mundo-de-vida popular se despliega como éste se aprende, se adquiere y se practica desde la infancia. La inacción y la flojera no definen el modo de actividad en el pueblo. No figura en el popular que se trabaje para acumular sino para vivir y convivir.

Ni en Pedro (2002a) ni en Felicia (1998a) figura acumular riquezas como un valor del venezolano popular. El mundo-de--cosas queda relegado por el mundo-de personas; la persona es el valor, las cosas son menos importantes.

La pobreza no define el mundo-de-vida popular. La pobreza no pertenece sin más a lo popular. El pueblo vive la pobreza como circunstancial y no como inherente a él. El popular pasa necesidad, sufre carencias, pero eso no es lo que lo define como persona. Lo que sí identifica al popular es la trama relacional humana.

4. Fenomenología y hermenéutica: un cruce teórico-metodológico

En este estudio, la fenomenología se asume desde una doble articulación: a) es fenomenológico todo el conjunto de transiciones que constituyen el circuito investigativo en tanto transiciones procesuales que dimensionan las cuatro grandes partes del estudio: problematización, fundamentación, legitimación y teorización; y b) es fenomenológico porque al acercarnos al objeto de estudio desde la vivencia de un sujeto que no solo es referencia de un momento histórico determinado, sino que es un elemento sustantivo en la posibilidad de investigar libros vivientes que se constituyan en referentes significativos de la educación literaria, estamos reconociendo

tanto la vinculación del sujeto creador con el imaginario que lo contextualiza, como la posibilidad creada en su vínculo patrimonial con la cultura que la impacta; ambas dimensiones se entrecruzan en lo educativo bien para situar la educación literaria; o, bien, para desarrollar instancias investigativas que permitan desarrollar una competencia vinculada con lo axiológico, estético e ideológico. Resultan a propósito las consideraciones de Husserl (1970) quien plantea que la fenomenología es:

La ciencia que trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia. Es un método que intenta entender de forma inmediata el mundo del hombre, mediante una visión intelectual basada en la intuición de la cosa misma, es decir, el conocimiento se adquiere válidamente a través de la intuición que conduce a los datos inmediatos y originarios. (p. 61)

Se trata entonces de reconocer la conciencia fenomenológica que hace funcionar todo el ejercicio investigativo; también permite una aproximación siempre en construcción, tanto al fenómeno de investigación como a las posibilidades que sedimentan la construcción de una propuesta que implique materializar la construcción de una literatura local y regional desde la voz creadora y la vivencia de sentido del sujeto creador; y, ciertamente, reconocer el mundo-de-vida de ese escritor que se forja desde un imaginario y que su creación viene a enriquecer un patrimonio cultural. De esta forma, se produce un encuentro entre el fenómeno de estudio, su operatividad constructiva y la vida como instancia educativa, no solo en su sentido histórico, sino en su trama axiológica con la cual se adjudican significados reales a la cotidianidad y con ello, al aprendizaje del mundo. Bien afirma Martínez (2004) que la fenomenología “es el estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el hombre” (p. 137).

En este desafío, la fenomenología pasa de ser un tema a ser una ruta posible. Igual ocurre con la hermenéutica; y es que las transiciones

comprensión-explicación sirven no solo para construir el recorrido investigativo; sino que trascienden su aporte hacia la definición de la valía educativa de una literatura local y regional vista desde la vivencia del sujeto creador que se constituye en referente de un imaginario; pero también, en libro viviente, patrimonio cultural por extensión; y, posibilidad concreta de adjudicarle sentido a la educación literaria. Comprender e interpretar andan juntos como perspectivas que articulan los cimientos teóricos con la procesualidad del entramado metodológico; sin embargo, su matriz epistémica de índole filosófica, siempre nos conecta con el desarrollo de una competencia literaria que se sustente en el reconocimiento de la cotidianidad como instancia formativa desde múltiples facetas; y, la valoración del creador como referente cultural, expresión de un imaginario y forjador de una vivencia significativa para acercar el producto literario a un consumidor que es también co-constructor de los sentidos que matizan el contexto que delinea el devenir de la creación. Para Gadamer (1988):

La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión... en la comprensión siempre tiene lugar algo así como una aplicación del texto que se quiere comprender, a la situación actual del intérprete. (pp. 378-379)

En este orden, comprendemos-interpretamos la posibilidad de que el texto literario local y regional de la mano de los aportes del vínculo con su creador, pueda representar una instancia formativa significativa no solo por la legitimación de lo cotidiano, sino por la posibilidad expresiva de otro que se constituye en la recreación del propio imaginario; y, por ende, del estatuto compartido de un patrimonio cultural viviente. Valen aquí las observaciones de Sandín (2003) quien afirma la existencia de una hermenéutica de la validación entendida como la adjudicación de un “significado de los textos y el significado que una persona le atribuye a sus expresiones”(p.61); en esta cláusula se encuentra en el ejercicio co-creativo

un lector que lee el texto y el mundo inmediato en él recreado; y un autor, que reescribe su imaginario popular y recrea su cultura desde una creación que se entrecruza con la vivencia para dar más sentido y significado tanto a la creación misma como al acto posible de escribir ese mundo cotidiano.

Ambos co-productores (lector/autor) en encuentro recíproco, son capaces de comprender los significados del texto no solo como posibilidad cultural o recreación del imaginario; sino como instancia capaz de fortalecer el desarrollo de una competencia cuyos alcances e implicaciones consolidan no solo una episteme cognitiva, sino axiológica y humana. He allí la hermenéutica crítica que Sandín (ob.cit) logra definir como la “valoración de los significados de dicha expresión a la luz de condiciones históricas” (p.61), condiciones estas compartidas y, por consiguiente, significativas en el acto interpretativo-comprensivo del texto, como de la vivencia y del hecho educativo propiamente dicho.

Lo importante de este ejercicio hermenéutico es la posibilidad de encuentro cotidiano y humano del sujeto lector con el sujeto creador a través de un encuentro siempre formativo; pero también comprensivo a través de una posibilidad dialógica que estrecha lo humano ante las mismas condiciones, incertidumbres, lecturas, interpretaciones y re-creaciones del mundo. Este encuentro de reciprocidades y alteridades es lo que Sandín (ob.cit) define como hermenéutica filosófica, pues “el significado e intenciones emergen a través de una mutua comprensión producto del diálogo” (p.61), cuyo diálogo no solo se produce en el texto o en las inquietudes humanas, también se produce en la vivencia y en el imaginario compartido; se encuentra además en la constitución recíproca de una cultura que contextualiza, define y enriquece en completitud. Valen en este punto las acertadas consideraciones de Valera-Villegas (2002) quien plantea:

Para la comprensión interpretativa, según Weber (1973), el actuar en comunidad representa el objeto primario. Este actuar en comunidad está referido a la acción humana en relación al sentido subjetivo de la conducta de otros hombres, y...constituye un actuar de unos con otros y para otros...Este sentido, mentado y subjetivo, de los sujetos de la acción, no se refiere a un carácter de orden intrasujeto, singular, personal, íntimo y exclusivo del actor de una acción, sino que está en relación a las actividades o comportamientos de los otros, de mis semejantes, iguales o distintos, del contexto social del actor. (p. 51)

Esta comprensión discurre en una diada filosófica de encuentro entre el yo y el otro que, en el texto, en la vivencia, en la cotidianidad significada, en la cultura compartida y en la legitimación educativa coinciden en una misma voz. Esta coincidencia o identificación la encontramos auténticamente en el relato de vida, pues el yo narra su vivir y su hacer, dos materiales que forjan la obra y, dentro de ella, el imaginario y la cultura. Ese sí mismo en construcción solo lo completa el otro, el que lo escucha narrar su vida, el que lo lee a través de los productos expresivos de su temple creativo. Este recorrido filosófico bien lo ilustra Galíndez (2000) al afirmar lo siguiente:

La constitución del otro supone una ampliación de la reducción. No es algo contingente, sino que afecta a mi vida en conjunto. La constitución del esquema de implicación de la experiencia del otro, no es algo que se sitúa tardíamente en mi vida, de tal manera que pueda decir que yo existo antes que el otro. Al revés...el primer hombre no soy yo, sino los otros. A través de los otros me conozco como hombre, el otro es condición constitutiva de la objetividad, del mundo de todos" (p.101)

Hay aquí "otro que me constituye"; y así se fraguan tres dimensiones fundamentales de co-creación: a) la del texto, en tanto ámbito de trascendencia de un imaginario compartido, de una condición humana común que encuentra la legitimidad de lo cotidiano en la obra literaria; b) la de la vivencia, en tanto espacio de reconocimiento cultural que interconecta las sensibilidades del mundo vivido y reescrito/releído; y la de lo educativo, en relación bien a un tránsito investigativo que se hace patrimonio; o bien, a una perspectiva formativa que se convierte en visión de mundo, enriquecido

desde un camino compartido en el cual el docente actúa como mediador en esa tríada de vigencia y actualización significativa: lector-obra-escritor transversalizada por un contexto compartido, una condición humana cercana y un imaginario que posibilita la identificación y el reconocimiento dentro de un amplio tablero cultural que es el otro y también mío.

Desde una perspectiva intersubjetiva, la acción del sujeto está enmarcada en una matriz social que sirve de contexto para la construcción, con los otros, de la vivencia y de la cultura. Entender la alteridad como proceso relacional de enriquecimiento patrimonial y de tránsito educativo, es el prerrequisito para la “aprehensión de la línea simbólica propia de la acción social apoyados en los contextos culturales y sociales concretos en los que dicha acción se ubica” (Valera-Villegas, 2002: p.53).

Esta perspectiva de orden fenomenológico trascendental (Husserl) y social (Schütz) se vehicula con una racionalidad hermenéutica de orden histórico (Gadamer) y crítico (Habermas) para desembocar en una instancia dialógica-relacional sustantiva que vehicula la tríada conceptual patrimonio-cultura-imaginario. Así, desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, la vivencia como estatuto de significatividad para la formación de una cultura literaria, pasaría –como afirma Habermas (1990)- por una experiencia comunicativa que “se inicia en el marco de un complejo de interacción, en el que se vinculan lingüísticamente al menos dos sujetos intersubjetivamente, por medio de significados y el mutuo entendimiento”. (p. 179)

4.1 Articulación fenoménica-creática de los supuestos teóricos que consolidan esta búsqueda

1. El *ámbito filosófico* queda dilucidado a través de los elementos gnoseológicos, epistémicos y axiológicos que se pueden develar de los

aportes de Galíndez (2000) en atención a la *Alteridad constitutiva del sí-mismo*. Veamos:

a) En el desarrollo de una competencia literaria, es fundamental que el sujeto lector reconozca su propia condición humana dentro del horizonte de expectativas que proyecta el texto literario; es decir, en la expresión de otro, se reconoce y se encuentra.

b) El patrimonio cultural no es entendido solo como herencia que permite el encuentro del individuo con la herencia, es además, una posibilidad de interacción en la práctica de valores de identificación colectiva (participo con el otro), es el ejercicio constitutivo de una necesidad expresiva que le posibilita la acción de enriquecer(se en) su patrimonio (me encuentro con el otro); y, finalmente, es el estandarte de identidad y pertenencia que permite el posicionamiento y el ejercicio de relación (el otro me constituye y lo constituyo).

c) En el reconocimiento del imaginario popular campesino, la alteridad configura la propia asimilación, conceptualización y práctica de ese imaginario; es decir, la única posibilidad real de que ese imaginario tenga significatividad y trascendencia definitivamente es que se consolide desde una semántica colectiva, una estructura cultural que se fragua en el encuentro con aquellos que comparten códigos y simbologías, que se instala en la condición individual, así llega a su clímax el aporte de lo otro en la constitución de sí, y ambas entidades se funden en una mismidad de la cual emergen valores trascendentales como la identidad, el reconocimiento y el encuentro.

2. El *ámbito educativo* se deslinda a través de los aportes didácticos y conceptuales de Illas (2010) en torno al canon formativo de lectura, la

educación literaria centrada en lo local y el desarrollo de una competencia vinculada con la concreción de un estatuto comprensivo y productor de instancias textuales cercanos a las necesidades expresivas, a las vivencias y al imaginario que contextualiza al sujeto lector / productor de sentidos. Veamos:

a) El desarrollo de una competencia literaria implica necesariamente la consolidación de tres propósitos fundamentales, para lo cual, el reconocimiento de la inmediatez resulta perentorio: ampliar la visión de mundo, valorar la riqueza estética y reconocer la condición humana como testimonio del hacer cultural, de la apropiación de imaginarios y del posicionamiento del hombre ante el mundo.

b) El patrimonio cultural, específicamente el vinculado con la literatura local, no solo provee el equipaje cultural con el cual el individuo se puede posicionar ante el mundo y no perderse en el avasallante efecto de la globalización, antes bien le permite identificarse con la herencia cultural de la riqueza autóctona que le contextualiza, valorar esa herencia como expresión humana y testimonio genuino de su ser y de su pertenencia; y, comprender que el encuentro humano es posible desde el diálogo respetuoso, visible e inclusivo de la riqueza cultural que sustenta la noción de pueblo. De esta forma, podrá viajar por la cultura y por la literatura desde la riqueza imaginífica de su inmediatez, valorará al mundo en un viaje a la inversa, desde lo propio hacia lo ajeno, y dimensionará la interacción cultural como única posibilidad de acercamiento humano.

c) Entendida desde estos marcos, la educación literaria se cimentaría desde un ejercicio curricular sustentado en un canon formativo de lectura que privilegie la formación autonómica y liberadora del sujeto lector y productor de textos, en cuyo canon entra la literatura local

como tributaria del imaginario popular, instancia para fortalecer vínculos culturales sólidos que cimenten a su vez el desarrollo de valores; impronta que hace posible leer(se) y expresar(se) desde la riqueza comprensiva y de sentidos que provee el texto literario.

3. El ámbito metodológico se deslinda a través de la investigación cualitativa, el método biográfico y las historias de vida. Dentro de esa búsqueda de comprensión de lo humano en las ciencias sociales aparece la opción epistemológica por los estudios cualitativos (Moreno, 2002b, Taylor, 1990, Martínez, 1991, 1993, Córdova, 1990). Estos estudios tienen su origen a principios del siglo XX, y es la antropología la disciplina que inicia su utilización.

La investigación cualitativa avanzó en los estudios multidisciplinarios que se realizaron en la Primera Escuela de Chicago. De allí devienen estudios sociológicos en el amplio sentido de la palabra, pues participan en ellos la antropología, la psicología social y la filosofía. Recibió en su nacimiento una fuerte influencia del interaccionismo simbólico y del pragmatismo. De allí viene su interés por la naturaleza simbólica de la vida social, a la cual se acceden los investigadores participando como actores en el mismo mundo social que se va a conocer. Fue relevante en estos momentos de la Primera Escuela la fidelidad con la cual asumieron el estudio de la realidad a conocer.

Fidelidad que tuvo que ver con el enfoque de objetividad que postularon. El investigador cualitativo al conocer la realidad participando directamente en ella se involucra con los actores sociales desde dentro para ser 'objetivos' en su investigación.

La objetividad en esos primeros momentos del paradigma cualitativo se entendió como la investigación que se funda en lo empírico y no en teorías

sobre la realidad. Postula la objetividad la experiencia directa de la práctica tal como ésta se da en los actores sociales.

Luego vino la Segunda Escuela de Chicago de corte totalmente positivista y con una hegemonía que duró hasta los años sesenta cuando volvió a aparecer el interés por los estudios sociales desde sus realidades humanas.

Reaparecía un modo alternativo de investigación. La epistemología contemporánea expresa el cambio en el concepto de la ciencia, sobre todo, en las ciencias humanas.

Las ciencias humanas, a partir de entonces, cuentan con nuevos métodos, nuevas técnicas y nuevos instrumentos para la investigación con un enfoque humanístico amplio en el que, en estos momentos, predomina la orientación cualitativa.

De larga data se conoce que los documentos biográficos han servido para conocer de las distintas culturas. En ese sentido destaca de Plutarco: *Las Vidas Paralelas*; en ella se tiene “una fuente histórica de primer orden en la antigüedad para el año 1583” (Salazar: 2003, 71).

La historiografía se centra en las obras escritas por los hombres con la intención de aportar una información sobre los hechos pasados, apunta esta investigadora. Como bien señala Ferrarotti (1991) esa es la historia de las élites.

Dentro del método biográfico se encuentra una amplia gama de términos; entre ellos figuran: documentos biográficos, biografías, autobiografías, historias de vida, relatos de vida, testimonios orales, entre otros. Y es que dentro de los documentos biográficos se encuentran toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográficos (diarios personales, cartas, documentos judiciales, etc.), hasta las biografías propiamente dichas.

De los documentos biográficos, Moreno (2002b) considera como los más completos y orgánicos a las biografías. Define la biografía como la narración total del recorrido de vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte, o hasta el momento que se escribe el texto. Incluye no sólo relatos del protagonista, sino también referencias (orales o escritas) que se hayan encontrado del sujeto narrado.

Así entendidas, agrega el investigador, las biografías han estado presentes en la historiografía. Desde esta perspectiva las biografías no pretenden servir de base, de por sí, para otro tipo de investigación; aunque pueden entrar como componentes en procesos investigativos.

Ahora bien, siguiendo con el autor, se entiende, propiamente, como historia de vida cuando la biografía está narrada por el mismo biógrafo, sea por su propia iniciativa o sea por petición de un investigador social. En este caso la historia de vida constituye el material primario. Cuando la historia es narrada en solitario recibe el nombre de autobiografía, mientras que la que se hace con un interlocutor real se le llama historia de vida.

Las condiciones en que se produce la *autobiografía* la distinguen profundamente de las *historias de vida*. Se tiene por caso la posibilidad que tiene el historiador de corregir o recomponer lo escrito en su autobiografía; con lo cual se corre el riesgo de eliminar significativos elementos para el análisis de la realidad tal como se presenta en la vida cotidiana. Pero la diferencia principal, señala el estudioso, está en el tipo de relación interpersonal en cuyo marco se produce la historia.

Luego, también, encontramos los *relatos de vida* que pueden ser autobiográficos o narrados con un interlocutor real, pueden ser orales o escritos, pero se distinguen de los anteriores porque se refieren a un

aspecto, tipo de actividad o tema de vida del sujeto. Los trabajos de Bertaux (1986) se inscriben en este tipo de documento biográfico.

En el contexto de la aparición de las ciencias sociales, empiezan a surgir documentos biográficos con intención de servir como base de datos o textos para el estudio científico de la sociedad y del hombre en general.

Entre esos documentos biográficos utilizados para la investigación social en el paradigma cualitativo están las Historias de Vida. Thomas (1918, citado en Córdova, 1990) fue líder en esta opción de investigación. Hizo estudios sobre los inmigrantes polacos que llegaron a Norteamérica. Estuvo muy influenciado por la tendencia cuantitativa, de ahí su preocupación por buscar otros datos fuera de la historia, materiales secundarios, con los que confrontar la historia. Llegaron a tener más valor los materiales secundarios que la propia historia. No consideraron a la historia suficiente para conocer, de allí la búsqueda del contraste con otra fuente de datos externa a ella. Fueron Thomas y Znaniecki (Moreno, 2002) quienes se sirven por primera vez de la historia de vida como documento sociológico para comprender desde dentro el mundo del actor. Sin embargo, para ellos la historia no constituyó, a pesar de las críticas, una fuente de conocimiento autónomo.

Thomas y Znaniecki viven los tiempos en que la investigación no aceptaba aún la subjetividad pura como fuente de conocimiento.

La historia de vida, así, ha servido en la investigación social como método, técnica y como instrumento auxiliar, para acceder a una realidad social. Por mucho tiempo su función estuvo referida a auxiliar a otros modos de investigación.

En ese sentido, Bertaux (1986) utilizó la historia de vida. El investigador—según este enfoque - toma la historia como fuente de datos. En ella busca

los datos sobre un tema determinado. Así, él no se centró en la historia como lo que va a investigar. Su investigación aparece impregnada de los conceptos cuantitativistas del paradigma positivista.

Vemos que considera que hay “saturación”, o bien un tema está completo en cuanto a los datos que lo constituyen, cuando un nuevo relato de vida no aporta nada nuevo de lo que aportaron los relatos precedentes. Con la saturación resuelve Bertaux el problema de cuántos relatos de vida son necesarios en una investigación de un tema. Este investigador trabajó más que historias de vida completas, se ocupó de relatos cortos y específicos.

Lewis (1961), al igual que Bertaux, tampoco tomó la historia de vida como propuesta epistemológica autónoma. Utilizó múltiples historias porque no se confió en cada historia de vida como fuente de conocimiento.

Estuvo preocupado por la representatividad de las historias. Igualmente tuvo presente la subjetividad como un problema típico de los cualitativos al que creyó encontrar solución técnica con el procedimiento de la triangulación.

Las presiones de la época llevaron a este investigador a sucumbir ante enfoques cuantitativistas. Además, buscó en la historia respuestas a problemas planteados anteriormente y externos a la historia de vida en sí misma.

De antemano fijó lo que iba a buscar en ellas. De allí que utiliza a la historia para encontrar en ella lo que se había propuesto estudiar, no hace de la historia el centro de su investigación.

CAPÍTULO III

METÓDICA COMPRENSIVA DEL FENÓMENO

El presente trabajo se encuentra bajo el paradigma del método cualitativo en investigación social, enmarcado en el enfoque biográfico o de historia-de-vida tal como la plantea Alejandro Moreno (2009). La historia-de-vida es aquella que el sujeto de la misma narra a otra persona, presente física y actualmente como interlocutor puesto que siempre al narrar se tienen presentes, de manera simbólica o imaginaria, uno o varios interlocutores e, incluso a veces, hasta un público. Estos para fines de investigación, exige

que sea grabada y luego transcrita, proceso que presenta sus propios problemas y comporta sus propias técnicas (Pág.16).

En este sentido mi posición ontológica con respecto al objeto de estudio se define como una realidad variable, divergente, múltiple y construida. Un enfoque en el que el investigador se encuentra inmerso en la realidad estudiada. El ser es visto como existencia, como “ser ahí” y no como ente abstracto (Heidegger, 1993). De tal forma que, el hombre es existencia histórica y concreta (situada), que tiene como forma de haberse con el mundo desde su modo de “ser ahí” y además desde sus propias decisiones. Así, el mundo no es percibido en forma “aséptica”, sino que llega al hombre a través de sus condiciones existenciales.

En la presente investigación recurriré a la historia-de-vida desde el enfoque de Moreno y del CIP, por esta razón el entrevistador se le llama co-historiador, mientras que al investigado se le llama historiador, tomando en cuenta que es el protagonista. El co-historiador es el que establece una relación con el historiador en la que surge la historia. (Ib, p. 32). Este autor pasa en su proceso investigativo por tres especies de momentos que no están divididos, sino que están interrelacionados. Prehistoria, historia e interpretación, unido en un registro continuo y sistemático del proceso investigativo.

3.1 Prehistoria

Una historia-de-vida no comienza a producirse en el momento de iniciar la grabación, sino que tiene una pre-historia que se da desde el momento que tiene lugar la relación del co-historiador con el mundo-de-vida en primer lugar y luego con el historiador. Este acercamiento hará posible la ubicación de ambos dentro de un mismo horizonte hermenéutico y además propiciará la confianza necesaria que se concreta en la narración. La historia-de-vida nace

en-relación desde sus inicios. En esta etapa es muy importante que se dé la in-vivencia en el mundo- de-vida, así como la convivencia con el historiador.

Esto implica no solo conocer el mundo-de- vida, sino una vivencia dentro del mismo horizonte hermenéutico. En esta investigación estos elementos se dan por la relación familiar del historiador (pariente lejana y coterránea) con el co- historiador, investigador.

Específicamente, el historiador será una Señora ama de casa y docente de la población de Calderas, municipio Bolívar del estado Barinas. La relación de ambos, historiadora y co-historiadora, se ha dado por tener una relación de parentesco, aunque lejana, pero han estado en constante contacto por lo que existe un alto grado de confianza entre ambas.

3.2 Contexto de la Investigación:

La investigación se realizará en el núcleo Barinitas de la UPT “José Félix Ribas”. Debo indicar que la universidad está ubicada en el municipio Bolívar del estado Barinas. Según el censo nacional de población y vivienda 2011. (INE), el municipio Bolívar tiene un total de 54.022 habitantes. Consta de tres parroquias: Barinitas que concentra la mayor parte de la población, Altamira de Cáceres y Calderas. Altamira y Calderas son parroquias netamente rurales con un relieve montañoso. Se aprecia en esta región una fuerte influencia cultural de los estados andinos, especialmente Trujillo y Mérida.

Esta región es rica en recursos naturales. Esta surcada por ríos como el Santo Domingo, El Paguey, Calderas y Río Azul; además de cientos de quebradas que nacen del bosque húmedo de las montañas. Como dije anteriormente, en estas poblaciones existe una variada vida cultural y

artística literaria. Las montañas poseen bosques con abundante vegetación. El cultivo principal es el café, además del cambur, cítricos, aguacate y cacao. La exuberante naturaleza de esta región le confiere un gran potencial turístico y en la actualidad se desarrollan diversas iniciativas de este tipo. En este contexto se desarrolla la trama del mundo-de-vida al que se pretende acceder a partir de la presente investigación.

3.3 Producción de una historia-de-vida

En el CIP, se habla de “producción de la historia de vida”, en el sentido de crear. La producción es un acto en el que el historiador crea conjuntamente con el co-historiador la historia-de-vida. “La relación interpersonal es el marco en el cual se produce la historia” (Moreno, 2016 p.37).

Con estas ideas de fondo, solicito al historiador grabar su historia, previo acuerdo con el historiador y con su consentimiento. Una vez hecha la grabación, se procede a su transcripción con el mayor cuidado de respetar la narración original, sin hacer ediciones, reproduciendo todo tal como fue dicho, incluyendo lo que fuere incomprensible o contradictorio. Fidelidad a la narración.

3.4 Del proceso interpretativo

Este proceso es realizado a través de la hermenéutica como vía de acceso a la comprensión de fenómeno social. Pero es necesario para ubicarse correctamente en el horizonte hermenéutico adecuado, la vida y experiencia dentro de este mundo-de-vida a fin de conocer sus claves, manejarse dentro de sus relaciones de significado.

Según la metódica seguida por el CIP, la interpretación se hará haciendo uso de las clásicas herramientas de la hermenéutica, el análisis del discurso, análisis fenomenológico y análisis semántico según lo merezca el caso; pero sobre todo con la hermenéutica de las practicas de vida. En esta metódica también se recurre a las llamadas “marcas-guías”, como instrumentos para la interpretación, que consisten en núcleos organizadores de la historia y de su sentido que a primera vista aparecen disgregados en la narración. Las marcas-guías no pueden ser consideradas como categorías sino más bien como señales en el camino que pueden convertirse en claves de interpretación y comprensión del sentido y del significado. (Ib, p. 37).

En este trabajo interpretativo tendré presente la clásica pregunta hermenéutica: “¿Qué es aquello que no está en el texto, pero sin lo cual el texto no sería el que es o simplemente no sería?” (Ib, 2009 p. 38).

La hermenéutica interpreta desde un horizonte concreto. El científico tradicional considera que su horizonte es universal y legítimo para cualquier grupo humano. Sin embargo, actualmente se reconoce que el horizonte es cultural y no extrapolable a cualquier realidad. Por tanto, es necesario trascender a la comprensión, la cual solo se dará si ocurre dentro de su propio horizonte de significado. (Ib, 2009).

3.5 Instrumentos para la interpretación

La investigación convivida habla de no separar vida y conocimiento. ¿Cómo es posible hacer eso? A través de la implicancia y contando con los instrumentos adecuados, instrumentos que habrían de estar enraizados en la vida. Entendiendo con Moreno, que la vida en el vivimiento está muy dispersa ¿cómo hacer entonces? Hay que encontrar tiempos de condensación. Vida condensada en: toda su densidad, en su historia, la

narración de los que la viven que la viven como convivientes. Convivientes como en cada uno de los miembros de una comunidad, en el o los investigadores integrados a la comunidad con todo lo que ello le exige en el plano de la transformación personal.

Las personas en su mundo-de-vida son productoras de significados que están presentes en el ejercicio de su vivir. En el marco de todo ese proceso así reseñado, es como Moreno ha llegado a comprender la distinción de mundos-de-vida en un mismo contexto geográfico, social e histórico.

Los centros o puntos de concentración de la vida dispersa, el CIP los encuentra expresados tanto en la historia-de-vida como en el RSV, en todo ello se concentra la vida en su historicidad.

3.6 De la fiabilidad de la investigación con historia de vida y en la historia-de-vida convivida

Para Ferrarotti (1981, p.4), una historia de vida es “la contracción de lo social en lo individual”. Por esta razón él considera que en una vida esta toda una sociedad vivida en forma subjetiva. Siedo así, en la historia de vida se puede conocer una sociedad, pero no por los datos proporcionados, sino más bien por las estructuras que le dan sentido. El historiador puede controlar la información que proporciona, pero los significados no, porque ellos impregnan la historia y la forma como esta es narrada.

Para Moreno (1981), en la historia-de-vida el criterio de veracidad-fidelidad de este tipo de investigación no es otro que la invivenciación. Es necesario que el investigador elabore el conocimiento desde la implicancia y la invivencia en el mundo-de-vida del historiador. Como no se buscan datos sino un despliegue de significados, entonces la invivencia es la clave para dar con esos significados. Este tipo de investigación no pretende hacer

aseveraciones universales, sino un conocimiento situado en la distinción del mundo-de-vida en donde se encuentra inmerso. Así, no se precisa de muchas historias, ni de triangulaciones. Lo que implica que la historia de vida sustantiva para este estudio discurre por una parte, en entender de qué forma se cimentan los saberes populares en aquellos a los que el imaginario colectivo denomina libros vivos: cultores, músicos, escultores, artesanos, cuenta cuentos, poetas, cronistas, entre otros; y, por la otra, de qué manera este saber ha penetrado nuestras aulas de clases y se ha constituido en bastión de una enseñanza localizada, cuya posición se posiciona como instancia inaplazable para la consolidación de valores como la identidad y el desarrollo crítico del sujeto desde un estatuto glolocal que le permite apropiarse de su inmediatez autóctona y equipar su relación de encuentro con otras culturas.

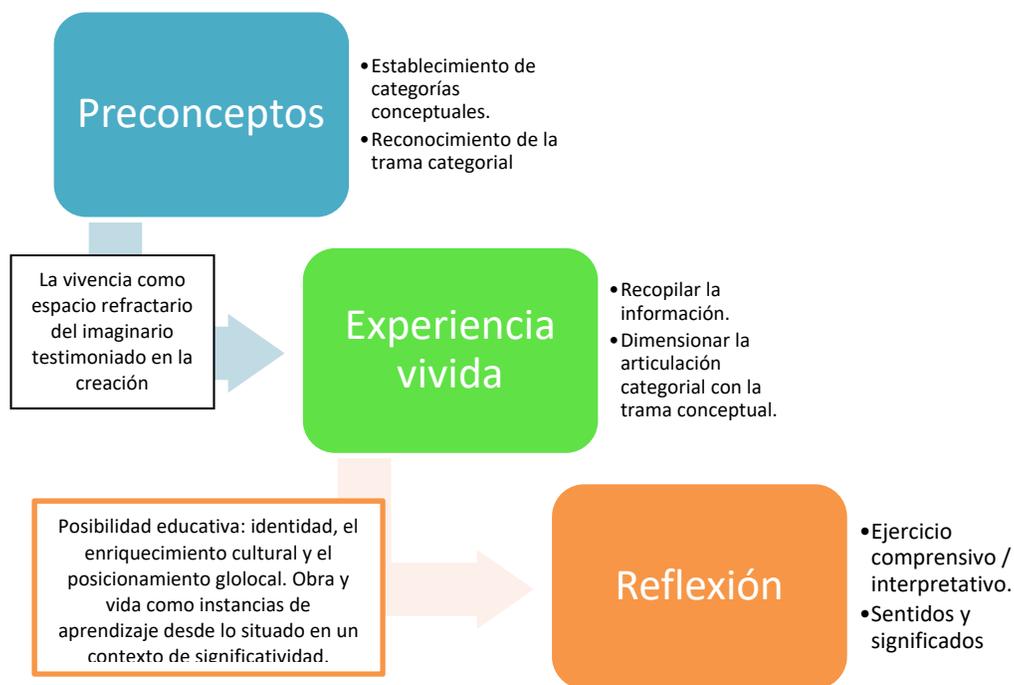
En esta suerte, interesa comprender fenomenológicamente, de qué forma narrar la vivencia se convierte en espacio para referenciar un imaginario, en este caso, el imaginario popular campesino y, desde este lugar, identificar a partir de un arco hermenéutico de comprensión-interpretación de sentidos y significados, cómo la creación es referencia de un contexto inmediato, cuya riqueza es escenario propicio para el desarrollo de una educación situada en el ejercicio de una identidad que le provea al sujeto de un posicionamiento glolocal.

Al establecer una tríada categorial vivencia-imaginario-creación, podemos establecer puentes de significado fenoménico con otra tríada fundacional educación-cultura-literatura. Ambas dimensiones permiten comprender la historia de vida en el estatuto del forjamiento de un cultor de la palabra en articulación con la posibilidad educativa de que esa convivialidad pueda constituirse en escenario posible para desarrollar una formación literaria centrada en el desarrollo de una competencia que se sustenta en una

creática investigativa: a) una formación que reconozca la riqueza del imaginario campesino como instancia de creación, como posibilidad de leer el mundo y como riqueza que permite contar las vivencias desde una sensibilidad que estrecha en un mismo aliento mágico a la riqueza literaria con la condición humana; b) una educación centrada en el desarrollo de una competencia literaria que se sustente en dos elementos: ejercicio de la identidad y equipaje cultural glolocal, ambos espacios fundamentales para el enriquecimiento cultural de nuestros estudiantes; y c) un encuentro educativo con la riqueza de la vivencia que se teje en nuestros pueblos, cuyos cultres son los otros, pero también son los mismos que transitan esas mismas calles del acervo cultural compartidas con lo que se hace en las escuelas, liceos y universidades; en fin, la posibilidad de no solo leer con significado, sino de encontrar sentido en la propia vivencialidad al testimonio humano que se erige como posibilidad de reconocimiento, pertenencia y diálogo cultural.

En este sentido, el siguiente esquema ilustra el carácter procesual con el cual se asume el tejido metodológico de este estudio:

Figura 6. Creática metodológica desde los supuesto fenomenológicos-hermenéuticos.



Fuente: Autora, 2020.

3.7 Franco Ferrarotti: la Historia de Vida como investigación autónoma

A partir de Ferrarotti (1981) la historia deja de ser método o instrumento. Inicia la investigación con historias de vida postulando centrarse en ellas. Esta es la posición más actual al respecto.

Para este autor “la historia de vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo idiográfico” (p. 4). Así, pues, apunta que en cada persona está lo social y en lo social lo particular. En cada historia está contenida la sociedad.

“Debemos llegar al corazón mismo del método biográfico, los materiales primarios y la subjetividad explosiva” (p.40)

Se abre, entonces, con Ferrarotti, la posibilidad de acceder a la potencialidad de la historia de vida. Toda una sociedad está concentrada en una historia,

pues “todo acto individual es una totalización de un sistema social” (p.45). Así, en la historia de vida, siguiendo a este autor, aparecen los aspectos que soportan las prácticas sociales.

Ferrarotti alerta en cuanto al significado que le da al término *Historia*. No se refiere a la historia de los grandes eventos y movimientos, historia de élites, esto es historia histórica, historiografía, sino a la historia como memoria colectiva de la cotidianidad. Historia, pues, como el resultado acumulativo de las tramas y de las redes de relaciones en las que se inscriben necesariamente, día a día, los grupos humanos, las personas destinadas a permanecer desconocidas, pero que constituyen en su conjunto la sustancia viva, la “pulpa” sociológica real del proceso histórico.

Se observa en este investigador que él lucha contra la tiranía del método tradicional de investigación en las ciencias sociales. Toma la historia de vida como reto a la manera de conocer en la Sociología. Además, que niega el uso de la historia de vida como método. Cuestiona su uso como material secundario, auxiliar y marginal en la investigación social.

De modo relevante este autor señala que le impresiona especialmente el carácter sintético de la narración biográfica como práctica de vida. Sintético definido en la totalización activa de todo un contexto social. Así, una vida es una “praxis que se apropia de las relaciones (las estructuras sociales), las interioriza y las transforma en estructuras psicológicas mediante su actividad de reestructuración desestructuración” (p.10).

Se debe a Ferrarotti considerar en su debida complejidad e importancia la riqueza objetiva del material biográfico primario, pero, sobre todo, “su plenitud subjetiva en el ámbito de una comunicación interpersonal compleja y recíproca entre el narrador y el observador” (p13). Así, pues, nuestro sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, “en cada uno de

nuestros sueños, delirios, obras, comportamientos (...) y la historia de este sistema social está toda entera en la historia de nuestra vida individual” (p.14).

El individuo, lo entiende este autor, como un “universal singular”. El cual muy lejos de reflejar lo social, se apropia de ello, lo mediatiza, lo filtra y lo retraduce proyectándolo a otra dimensión, que no es otra que la dimensión de su subjetividad

De ese modo, siguiendo a Ferrarotti, si cada individuo representa la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo circunda, podemos conocer lo social partiendo de la especificidad irreductible de una praxis individual. Así, lo que hace único un acto o una historia individual se propone como vía de acceso al conocimiento científico de un sistema social. Ahora bien, el camino no es lineal exige inventar claves y métodos nuevos para poderlo recorrer.

La praxis humana como praxis totalizante; camino heurístico que ve lo universal a través de lo singular, que hace lo objetivo sobre lo subjetivo, que descubre lo general a través de lo particular.

¿Cómo entender el pase desde una biografía a una sociedad y de una sociedad a una biografía? Siguiendo a Sartre, Ferrarotti (p.17) lo explica a través del establecimiento de una jerarquía de espacios de mediación. Así, las mediaciones son “modalidades de intervención sobre los individuos desde la perspectiva del individuo que a su vez lo sintetiza horizontalmente (su contexto social inmediato, el contexto de su contexto, etc.) y verticalmente (la sucesión cronológica de su impacto con los diversos de mediación: la familia, grupos infantiles, la escuela)”.

Familia, escuela, vecindad, cuartel, etc., constituyen los grupos primarios. Ellos son grupos locales, grupos restringidos. Son espacios de sutura donde se articulan recíprocamente y se esfuman uno en otro lo público y lo privado, las estructuras y el “yo”, lo social y lo psicológico, lo universal y lo singular.

Ahora bien, es diferente el tratamiento metodológico que se le da a una historia de vida cuando se le toma como fuente de datos a cuando se le toma como forma epistemológica autónoma de producir conocimiento. Cuando el centro de interés son los datos, estos se pueden analizar con algunas de las formas cualitativas: análisis del discurso, etnometodología, etc.

Cuando el centro es la historia misma en sus significados estructurales, los recursos para el estudio, el análisis, y, por ende, la producción de conocimientos, no puede prescindir de una aproximación hermenéutica a la realidad (Moreno, 2002b)

La hermenéutica como práctica de comprensión, interpretación y aplicación, es el modo general de investigar. Algunos trabajan la hermenéutica desde una postura fenomenológica, otros se sirven del análisis hermenéutico del discurso. Moreno y el CIP plantea una *metódica* más que un método, esto es, “una posición de apertura a toda posibilidad y práctica de método según la comprensión hermenéutica de la historia lo demande” (p. 16)

En la investigación con historias de vida los diferentes estudiosos han tenido diversas posiciones. A Lewis le sirvió para elaborar una teoría de la pobreza; Bertaux utilizó las historias de vida para explicar y describir unos fenómenos sociales; a Ferrarotti, para comprender toda una sociedad. Moreno (1995a, 1998a, 2002a), en Venezuela, interpreta el mundo-de-vida popular investigando con historias-de-vida de personas populares.

3.8 Alejandro Moreno: la investigación convivida y la historia-de-vida

Es imprescindible para todo aquel que quiera conocer sobre la Investigación Convivida (Moreno, 1995a, 1998a, 2002a, 2002b) saber cómo ésta se inició. Moreno nos presenta la historia de su implicación y camino de comprensión. Él deja claro que los inicios de la investigación convivida sobre el mundo popular venezolano no obedecen a una intención científica. Ella surgió como exigencia de la experiencia que vivía en el barrio. No fue una investigación para conocer del barrio sino una investigación para in-vivir.

Moreno (1995a, 12), cuenta de su historia con el barrio “Las Zanjas”. Dice que inserto él en el barrio caraqueño compartió toda circunstancia de la comunidad, “desde la vida familiar hasta las preocupaciones y luchas por organizarse, mejorar, defenderse de policías y delincuentes, eludir la recluta, conseguir trabajo, presionar para que nos manden el agua”

La vida en el barrio caraqueño se le convirtió en investigación. Moreno no pudo entender a la gente del barrio. Las prácticas concretas del vivir popular le resultaban incomprendidas cuando él pretendió estudiarlas desde las ciencias de la conducta. La vida en el barrio, se le ocurrió pensar, parecían obedecer a otra lógica que no era la misma que el tenía y que había obtenido en su formación académica-profesional.

El investigador reconoce que se “encontraba dividido: intelectualmente pensaba de una manera y en la práctica de la vida actuaba de otra. La misma vivenciación me obligaba a olvidarme de mis conocimientos y a dejarme guiar por la vida de la gente suspendiendo todo juicio y toda praxis que proviniera del conocimiento elaborado” (p.12).

Dentro de la práctica vital del barrio debían existir “posibles categorías y reglas para elaborar un conocimiento que fuera el apalabramiento de ella. Comprender exigía pensar desde dentro de la vida de la gente del barrio y de mi convivimiento en ella” (p.12).

La vida se le convirtió en investigación. Investigar la vida del barrio se convirtió en interpretar y comprender la vida desde su propio sentido, al interior de la estructura constitutiva de la comunidad (1995a, 1996, 1998a, 1998b).

Moreno se dedicó a comprender la manera particular de practicar el vivir del venezolano popular. Colmenares, investigador del CIP, entiende por pueblo “una comunidad humanada que tiene una manera de practicar el vivir cualitativamente distinta a la manera de practicar el vivir de la modernidad; de allí que se diga que es externo a la modernidad y por lo tanto `otro`” (1996, 12).

Moreno (1995a, 1998a), refiere una historia de implicación que se da por el modo como él se insertó en la vida del barrio. Él pasa por un proceso que se inicia como implicación y se constituye en implicancia: “La implicación es un proceso para quien viene de fuera, no sólo espacialmente sino en toda su estructura de vida y persona, y va siendo absorbido –y se va dejando absorber– en los pliegues de la vida de toda una comunidad” (1998^a, 12). La implicación terminó en implicancia. Este término lo define el autor como “implicación lograda” (2001, 244).

Moreno, sacerdote, maestro, psicólogo y profesor universitario, se propone comprender la vida que vive la gente del barrio, pero su formación y experiencia profesional lo condujeron por un análisis que no respondía a la realidad.

El motivo de ello era que “Al principio fue una investigación externa, desde categorías para mí incuestionables, con métodos científicamente validados”. Ese conocimiento estaba regido por estructuras cognoscitivas previas y ajenas a esa realidad. De ese modo era como “conocía, pero no comprendía” (1998a,.12)

Así, en un proceso de transformación personal, Moreno, llega a decir que “las fuentes de la comprensión se encuentran en el discurrir de la vida, en su práctica”. Estas fuentes las ubica en el “registro sistemático del vivimiento” y en el vivimiento de las personas: “historia-de-vida” -las palabras unidas para identificar al uso del concepto en el CIP-. (p. 30).

Dentro de esa implicancia y convivencia, Moreno realiza las investigaciones que conocemos como la Historia-de-vida de Felicia (1998a) y la Historia-de-vida de Pedro (2002a). Ellas se producen en el vivimiento y comprensión como un solo proceso relacional. “Sin la relación previa, la confianza, la mutua implicación, ya implicancia, en el mundo-de-vida y la comunicación en sus claves, la elaboración” (p.13) de esas historias-de-vida no hubiesen sido comprensibles.

Dentro de las funciones de Moreno como profesor universitario se dio el espacio para la aparición del CIP.

Fuera del barrio, en las distintas universidades, sigue mi tarea educativa que se va transformando, dejando de ser enseñanza para convertirse cada vez más en investigación compartida ... De la clase, este proceso salta a la vida de algunos de mis alumnos. Surge así primero un grupo de discusión en torno a los temas de los cursos en el que nos reunimos la noche del viernes en la casa de cualquiera hasta altas horas ...el grupo se vuelve sistemático ... El mundo-de-vida popular se fue desplegando entre nosotros que de grupo de discusión nos transformamos en comunidad de convivencia todas las semanas [En el proceso de transformación personal-profesional cada uno de los investigadores] “fue encontrando la matriz original abandonada a su paso por la escuela, redescubrió su implicancia y la asumió con plena conciencia”, ello les permitió el “...encuentro con su propia identidad popular en un largo proceso de descubrimiento y reidentificación” (p.13).

Como señala Moreno: “Los investigadores quedan marcados por su implicancia, de modo tal que su mundo ya será otro”. Así se les dio el “camino al auto-conocimiento y a la reorientación de su propia historia... propuesta transformadora y liberadora de nuestro pueblo al proclamarse su presencia y exigir la respuesta ética” (p.14)

La Historia-de-vida de Felicia (Moreno y otros, 1998a) y la Historia-de-vida de Pedro (Moreno, 2002a) presentan, integralmente, el método, rutas y resultados de dos investigaciones sobre el mundo popular venezolano. Las lecturas de los dos textos dan cuenta de cómo éstas fueron elaboradas e interpretadas-comprendidas desde la co-vivencia y la implicancia en su propio mundo-de-vida. En ambas experiencias de investigación el proceso se efectúa desde dentro del mundo-de-vida en el que viven estas personas y que vive en ellas. Su mundo-de-vida es el horizonte de comprensión para la comprensión-interpretación y producción del conocimiento.

Moreno y el CIP (1998a, 2002a), coincidiendo con Ferrarotti, trabajan con historias de vida centrándose en la historia como aquello que se investiga. Así la historia no es instrumento ni método que sirve para investigar un tema reestablecido. Entonces, si la historia se toma como lo que se va a investigar, no hay necesidad de buscar temas o aspectos determinados de ella. Es la vida en su totalidad lo que se va a conocer, y no los intereses previos del investigador.

Cuando se buscan datos en la historia de vida aparece en la investigación la preocupación sobre cuántas historias se requieren para el estudio (Bertaux, 1986).

De igual forma, Moreno y el CIP, entienden con Ferrarotti que en una historia de vida está toda la realidad social de un grupo humano. Así, pues, Moreno, se apoya en esos dos postulados de Ferrarotti “para concluir que las historias

de vida constituyen una investigación autónoma, una producción de conocimiento social independiente y, por lo mismo, una apuesta epistemológica” (p. 15).

De partida, pues, este enfoque posee la potencialidad de abordar el conocimiento de lo social de una manera autónoma, de ese modo asume sus propios fundamentos teóricos y sus propios modos de conducir la producción del conocimiento, además de proceder según un método propio.

Moreno (1998a) se distancia de Ferrarotti en que éste, por una parte, “no aporta datos empíricos para sostener sus tres afirmaciones básicas, sólo datos teóricos”, mientras que el CIP parte de la práctica concreta. Segundo, porque “Ferrarotti parte de un supuesto implícito en su razonamiento y no expresado: que las condiciones de posibilidad del conocimiento son universales, trascendentales, y por lo mismo existe un horizonte hermenéutico válido para todo conocimiento, siempre que se haga una adecuada `epojé` que libere al conocedor de sus adherencias subjetivas” (p.15). Así, este supuesto, analiza Moreno, presente en el planteamiento científico moderno, pretende estar más allá de toda cultura y situación histórica” (p.15), además de que ese mismo supuesto es producto de una cultura en una sociedad histórica, la modernidad. Esto mismo cuestiona su pretensión de universalidad.

Los trabajos del CIP son válidos para una realidad humana particular, no pretenden ninguna universalidad. Pone en claro, además, que las realidades humanas deben ser interpretadas desde dentro de ellas y no desde otro horizonte de comprensión; en consecuencia, en el CIP practican “una investigación liberada de categorías y métodos elaborados en otro horizonte hermenéutico porque la invivenciación misma y la historia los pone en jaque” (p. 15). Todo ello es utilizado como instrumentos y no como marcos referenciales.

Para interpretar la vida del venezolano popular, el CIP ha ido produciendo toda una metódica de trabajo adecuada a la realidad que se investiga. La vida, tal como parece, en la historia-de-vida, es lo investigado. La vida del venezolano popular. La historia-de-vida son despliegue de significado y de significados. No son, pues, datos los que se buscan en la historia-de-vida, son los significados.

El investigador sólo tiene que estar atento a lo que comunica la historia porque en ella habita un sentido que posibilita la historia. La persona que narra lo hace ya dentro de un significado propio a una cultura o sociedad. Son esos significados los que le dan la integralidad al todo de su narración.

Los *significados*, los define Moreno (2002a, XV) como “El conjunto integrado de práctica, vivencia, afectividad y simbolización”. Esta es una definición sintética la cual queda más explicitada en el glosario que antecede a la Historia-de-vida de Pedro, ya citada, y que reproduzco aquí no obstante la cita resulta un poco larga:

Puesto que la cultura, en su acepción más amplia es `el modo de habérselas con la realidad que tiene una comunidad humana`, la base existencial de una cultura está, pues, en una praxis propia de una determinada comunidad o, para nosotros, lo que hemos llamado una `práctica` vivida. El modo de habérselas con la realidad se diversifica en multitud de prácticas, una de las cuales es la `práctica primera` que constituye el sentido originario del mundo-de-vida y que sentidiza a su vez a las otras prácticas, prácticas segundas, que constituyen, en cuanto comunes a todos y por todos compartidas –en cuyo marco de sentido se ejercen las prácticas singulares de cada persona y que forman su personalidad que siempre ya estará `culturizada`– la base de sentido para lo que conforma el acervo de conocimientos, símbolos, valores, memoria histórica, etc. De una comunidad, esto es su sistema cultural. Primero, pues, son las prácticas que pertenecen a la comunidad, esto es, que están en la estructura misma de cómo una comunidad practica la vida. Estas se hallan

presentes en el ejercicio del vivir de cada uno de sus miembros y por eso, al mismo tiempo, vivencias comunitarias y personales –o comunitario está en cada persona y cada persona está en lo comunitario–, experiencias vividas. Estas vivencias, desde el primer momento están cargadas de afectividad, en primer lugar comunitaria, esto es, establecida ya desde siempre por la vivencia de la comunidad y, en ella, personal o, lo que es lo mismo, participada por cada persona. Practicadas y vividas afectivamente, son representadas simbólicamente, en símbolos comunitarios y singularizados en cada persona, símbolos asumidos sin reflexión, discusión o deliberación. El conjunto integrado de practicación, vivencia, afectividad y simbolización constituye lo que entendemos por `significado`. En cuanto es cultural-comunitario, es previo a cada persona y por ésta asumido de modo que la persona está en el significado del mismo modo que el significado está en la persona. Por eso decimos que la persona no posee el significado, sino que es poseída por él. Así, fuera de toda deliberación consciente, el significado emerge inevitablemente en su vida, en su conducta y, por ende, en su historia-de-vida” (pp.XXVII- XXVIII).

La persona no es consciente de los significados que la poseen; en su conducta y en su historia-de-vida emergen los significados.

Algunos aspectos narrados son conscientes, pero otros no. Sobre los significados que hay en cada historia, la persona que narra no tiene control. Los significados habitan en la persona, son significados comunes a su grupo humano, y dirigen su modo de pensar, de hacer y de sentir.

Esta forma de vida unida y sentidizada en la practicación primera hay que comprenderla a la manera de una totalidad de vida. “Eso es lo que llamamos mundo-de-vida, donde vida vivida en una practicación primera es fuente del significado del término” (p.XXV).

Sentidizar es el término que utiliza Moreno para expresar que el sentido se genera desde dentro. *Sentido* como “aquella realidad (estructura antropológico-cultural) que explica (da razón, permite comprender) otra y sin

la cual esta última no resulta comprensible ni propiamente pensable” (p, XXVII).

Así el sentido, puede considerarse como “significado primero” en el que se generan y en el que son significados todos los significados que constituyen un mundo-de-vida y, en él, una cultura.

Moreno y el CIP parten, ya he dicho, de la in-vivencia en el mundo-de-vida popular para conocerlo. La invivenciación es la posibilidad de acceder a él sin distorsionarlo. *Invivenciación* la entienden como” un estar ya dentro, vivirse dentro” (XXII).

Investigación Convivida recibe su nombre de la misma forma de investigar que se les planteo a los integrantes del CIP como la más adecuada para la comprensión del pueblo venezolano. Concibe el Centro, *investigación* como “darle palabra a lo vivido” (id XXIII). Aquí los investigadores se consideran como “convivientes reflexivos de la vida. In-vivientes en la trama co-vivida” (Moreno, 1998, 19). La producción del conocimiento se da en la in-vivencia, en la implicancia, por tanto, en la *convivencia*.

Los investigadores del CIP tiene como trabajo apalabrar esa vida, convertirla en discurso explícito y ordenado lo más cercano posible a la vida.

“Tanto en Felicia (1998a) como en Pedro (2002a), mediante la acción hermenéutica, perseguimos elaborar un conocimiento comprensivo de los significados fundamentales que constituyen la estructura de practicasiones, vivencias, afectividad y simbología del mundo-de-vida popular” (Moreno, 2002a, XV).

Se sirve el Centro de la historia-de-vida y del registro de la vivencia. Trabajar con historia de vida en el Centro, como ya dije, es asumir a ésta como opción

epistemológica. El proceso de comprensión-interpretación de la vida popular implica asumir la historia en unos parámetros específicos para ello.

Para conocer ese mundo-de-vida, esa comunidad, no es necesario conocer sino la historia. El investigador sólo tiene que estar atento a lo que comunica la historia porque en ella habita un sentido que posibilita la historia.

La novedad de la investigación convivida está en que ésta está planteada dentro de una relación. El planteamiento del Centro, investigación convivida, parte radicalmente desde la relación (Brandt, 1999).

La historia-de-vida no la concibe el Centro como algo ya hecho, es decir, como la vida que vive una persona, sino como algo que se produce en la relación historiador-cohistoriador. No se produce, pues, en soledad, sino que se da con el otro, y así, los dos la construyen. De este modo, las condiciones para que surja una historia- de- vida la decretan los coautores.

Investigar en relación exige la participación de, al menos, dos investigadores básicos, el historiador o narrador y el escucha o cohistoriador, dos coautores de la historia-de-vida (Moreno, 2002b; Rodríguez, 2002). Son coautores en una relación directa de interlocutores, pertenecientes a una realidad histórico-social actual.

Además de estos dos se cuenta con el grupo de investigadores del CIP con quienes se comparten las reflexiones que se van produciendo durante la investigación; todos los investigadores comparten el mismo horizonte de comprensión. De esta manera, compartir el horizonte de la historia es investigarla en sus mismos significados.

Para conocer fielmente la realidad popular es esencial la posición hermenéutica del conocedor, el horizonte interpretativo en el que conoce.

Si el conocedor está ubicado en un horizonte hermenéutico radicalmente distinto de aquel en el que tiene su existencia la historia, lo conocido será un artificio, una ficción técnica de quien lo elabora. Sin la implicancia in-viviente en el horizonte hermenéutico-vivencial de la historia no resultan válidos los postulados de Ferrarotti (Moreno, 1998a ,15)

El investigador, en esta propuesta investigativa, se concibe como coautor de la historia-de-vida. Conoce del mundo popular en independencia de conocimiento con respecto al mundo moderno. Cuando el investigador, entonces, está dispuesto a conocer un mundo-de-vida como otro, distinto, y no como una parte de un único modo de vivir, ha comenzado ya en él un proceso de transformación personal-profesional. Asume él una posición epistemológica abierta a la novedad.

Empieza a estar atento a escuchar en el otro lo novedoso. Va apareciendo en el investigador la implicancia (Moreno, 2002b) referida a una posición en el co-historiador que le permite escuchar desde dentro del propio mundo-de-vida investigado los significados del mismo. Es una posición, es un “lugar”, desde el que el co-historiador debe estar situado para escuchar la novedad. Es imprescindible la fusión historiador-co-historiador, por pertenencia, a un horizonte hermenéutico compartido en cuyos marcos se produce la comprensión-interpretación de la historia-de-vida.

Como ya dije, para hacer tal trabajo se hace necesario implicarse radicalmente en la realidad. Eso es lo que llamamos *implicancia*. La implicancia está fundada en la pertenencia. Para poder entender una historia-de-vida se requiere (Moreno, 2002b) pertenecer al mundo al cual pertenece la historia-de-vida. Puede ser una pertenencia de origen o, también, adquirida, que consiste en convivir, es decir, vivir la misma vida que vive la

gente cuya historia-de-vida nos va a servir de parámetro. *Convivir*, esto es, participar del mismo mundo-de-vida, del mismo estilo, las mismas claves, los mismos códigos, la misma tradición. Pertenecer, según el CIP, entonces, es entrar en la convivencia.

Convivencia en la práctica fundamental de ese mundo-de-vida, para desde allí poder comprender la historia-de-vida.

La convivencia, como bien señala Piñango en el prólogo de la Historia-de-vida de Pedro (Moreno, 2002 a), permite alcanzar ámbitos que usualmente están vedados, pero también obliga a plantear y replantear constantemente el tema de la objetividad, en el sentido usual de aprehensión de la realidad. Lo más importante, señala Piñango (id,XI) de la aproximación de Moreno sobre este asunto de la objetividad es que “constituye una redefinición de lo que es `objetivo`”.

Así, pues, interpreta Piñango a Moreno:

“en esa aproximación, cuando se trata de del conocimiento de sistemas de significados culturales, carece de sentido hablar de `lo objetivo` en el sentido metodológico tradicional porque estamos en medio de una realidad cuya supuesta objetividad es, necesariamente, compartida (...) la convivencia nos sumerge en una intersubjetividad indispensable para la comprensión de los significados de las personas con quienes actuamos o de las comunidades de los cuales nos hacemos parte. Lo objetivo es lo compartido” (p. XI).

La implicancia por pertenencia de origen al mundo-de-vida popular es diferente a la implicancia de un co-historiador que viene de un mundo-de-vida ajeno al popular.

Si el investigador es venezolano de origen, muy probablemente pertenece al mundo popular. La mayoría de la población venezolana pertenece al mundo-de-vida popular (Moreno, 1995b). En el co-historiador se produce la

implicancia porque van resonando en él las vivencias-significados que el historiador narra. El cohistoriador va encontrando como resuena en él el mundo narrado por el historiador. Poco a poco, a medida que se va produciendo la historia-de-vida, él va validando el sentido narrado con su vivencia particular: “Así es”, “En mi familia, pasó así”, entre otras, son las expresiones que el cohistoriador implicado en el relato va expresando como muestra de su pertenencia de origen popular. Todo el contraste que se produce se da con la vivencia que tiene el cohistoriador (Rodríguez, 2002).

Hay que tener presente que de lo que se trata en esta investigación es de reconocer lo que somos los venezolanos, y ello exige escuchar nuestra vida, cómo la vivimos y saber de qué vida se trata. De esto, sólo los estudios de Moreno, y con él el CIP, han dado aportes. De modo, pues, el cohistoriador implicado por su origen en el mundo popular tiene la oportunidad de reconocerse en el mundo cultural al que pertenece.

Por otra parte, la implicancia puede provenir de un proceso de inserción en el mundo-de-vida popular. Esto es cuando el cohistoriador pertenece a otro mundo-de-vida y no ha vivido esos significados como propios, se requiere implicarse radicalmente en el conjunto de prácticas propias del mundo-de-vida investigado. La experiencia de Moreno es ejemplo de ello.

El proceso de implicancia habla de por sí de la historia-de-vida del investigador. Él se abre a la posibilidad de vivir la misma realidad y práctica de vida de las personas que le dan su historia para la investigación.

Para un cohistoriador con implicación de origen popular también hay un proceso para reconocerse y recuperar su pertenencia al mundo popular. Esto tiene que ver con su formación académica que supone muchos años de desimplicación popular.

En la escuela hemos adquirido la implicación moderna. Cuando se investiga lo popular, desde la investigación convivida e implicante, el investigador recupera su pertenencia originaria cultural. Algunos de los investigadores del CIP reconocen haber pasado por ese proceso.

La implicancia, pues, en la investigación convivida, es condición para que la historia-de-vida se produzca sin distorsiones ni equívocos. Es precisamente este aspecto de la implicación del investigador lo que distingue la investigación de Moreno de la de Ferrarotti. Para Moreno, el investigador participa del estudio y lo hace dentro del mismo horizonte de comprensión del historiador (Moreno, 1998a, 2002^a, 2002b).

La implicación es condición indispensable en la relación historiador cohistoriador, en la investigación convivida. Es indispensable pues en ella se va a conocer desde dentro, en lo interno y propio de una realidad de vida. Sin la implicación del cohistoriador no se da la investigación convivida pues sin ésta se mantiene el investigador como externo y ajeno a la realidad. En la implicación, pues, el cohistoriador se despoja de todo su conocimiento y se abre enteramente a las prácticas y conocimiento del mundo que investiga. Antes de ponerse a hacer la historia, el cohistoriador tiene que dejar por fuera del encuentro ideas y conceptos pertenecientes a su mundo de vida.

Se requiere que participe del mismo mundo-de-vida del historiador. El investigador tiene que haber entrado a vivir desde dentro y sentir como vivencia propia el mundo del otro antes de disponerse a hacer la historia-de-vida.

Vivir, con todo, no se refiere a vivir lo regional ni lo individual o singular de la persona, sino los significados propios del mundo a investigar. La clave es la convivencia. Se trata de convivir integralmente, de modo radical Y así, la narración de la historia-de-vida se da en ese marco de encuentro.

Por parte del narrador, la investigación convivida se da en la confianza surgida entre dos. El narrador se fía del cohistoriador y le narra su historia. Así el narrador no regala su historia a cualquier persona. Si no es de fiar la persona para él, simplemente le dirá algunas cosas escasas y por salir del paso. Hasta aquí se perfila una etapa de pre-historia en la investigación, condición indispensable para la producción de la historia convivida (Moreno, 2002b). La historia del historiador cohistoriador se da a la manera de una conversación. En nuestra experiencia, se citan en un lugar adecuado para conversar. Adecuado en el amplio sentido de la palabra. Una vez que se concreta el momento para grabar la historia, se deja que fluya la narración de la historia. La pre-historia se manifestará en la producción de la historia que surgirá.

Así, de este modo, se llega al momento en que se citan para que el narrador relate su vida. El historiador narrará libremente su vida, empieza por donde quiere comenzar, y se avanza como la historia vaya sugiriendo. Finaliza en algún momento que no fue fijado con antelación.

Como ya señalé, en la narración no interesan los datos sino el sentido que funda, en tal caso, los datos. No es asunto de recuerdos y de tener buena memoria, sino de que fluya la historia lo más libre que pueda. En una circunstancia de confianza e implicación la historia-de-vida corre fácilmente (Moreno, 1998a, 2002a).

El cohistoriador no busca encauzar la narración del historiador porque él sólo está centrado en la historia como objetivo de la investigación, así que interrumpe a éste lo indispensable, y así deja correr la historia en su totalidad.

El narrador decide lo que cuenta. El cohistoriador debe respetar la intimidad del historiador. En confianza no significa que el historiador debe decir todo de su vida. Prevalece en el encuentro el respeto entre los dos.

En medio de esa relación de *co-confianza* (Moreno, 2002, XIX), el narrador conoce de los fines para los que da su historia. Está al tanto de la historia que entrega a una persona para su comprensión. Confía en el cohistoriador y participa con él de la idea de estudiar su historia- de-vida.

No se observa que en el CIP la historia se de en una situación de entrevistador-entrevistado, pues el proceso de la producción de la narración corre en un marco de encuentro que postula la relación afectiva. La posición es de encuentro en la narración y no de separación.

De modo, pues, que el conocer del mundo-de-vida popular se da en la convivencia. El mundo popular (Moreno, 1995a, 1998a, 2002a) estructurado sobre la relación sólo puede ser conocido relacionamente. No es un procedimiento sin fundamento, entonces, que la metódica del CIP tenga por delante el principio de la relación en la investigación.

Hecha la historia, comienza el próximo e importante paso: la transcripción de la historia. Este es un momento muy exigente dentro del proceso de producción del conocimiento del mundo investigado. Puede considerarse que en el proceso mismo de transcribir la narración se está al mismo tiempo comenzando a interpretar la historia.

Es bueno oír la grabación en un lapso de tiempo muy cercano a la grabación. Se recomienda que sea el propio cohistoriador quien transcriba la historia pues puede apuntar los detalles que están por fuera de la grabación y que sólo ellos dos conocen. Es un trabajo donde hay que escuchar repetidas veces el texto que se va transcribiendo.

La voz, el modo de hablar, entre otros, no siempre hacen fácil escuchar claramente la grabación. Separar las oraciones, debidamente, esto es, en concordancia con el texto más que con las leyes de la gramática no es sencillo.

La desgrabación debe darse en condiciones de fidelidad a la historia, pero a la vez respetando las normas que hagan de ella un texto comprensible, lleva a desarrollar una labor extenuante.

También, en este paso, se consume un tiempo de trabajo de aproximadamente seis horas por cada cassette transcrito. Una vez que se tiene toda la historia trascrita, es necesario volver a escucharla en más de una oportunidad. Esta fase se entrelaza con la interpretación-comprensión y, también, con el registro de las vivencias.

El texto transcrito así, pues, permite acceder a la vida. Este texto escrito debe dársele a leer al narrador. Este es otro momento que ofrece la oportunidad de registrar aspectos dentro de la historia-de-vida.

El registro sistemático del vivimiento es otra fuente de investigación en el CIP (Moreno, 1998a, 2002a, 2002b). El registro corresponde a un momento de la investigación donde el cohistoriador apunta de modo escrito u oral, vivencial y comunitario, todo lo que se va suscitando en la investigación. Es una especie de archivo de la práctica que se ha dado en todo el proceso y que, a partir de él, el cohistoriador puede reflexionar y simbolizar. Este lo va elaborando el cohistoriador desde siempre en el proceso de investigación convivida. Él contiene aspectos de la pre-historia, de la historia y de la post-historia. Todo el proceso como un todo. Se registra en él todo lo que tiene que ver con la historia-de-vida.

En el registro se asienta una especie de historia de los dos coautores de la investigación y del mundo común a ambos. Puede ser el 'espacio' en que el investigador dialoga desde la episteme que posee con la episteme que investiga (Rodríguez, 2002).

Las vivencias narradas y que suscitan en el cohistoriador alguna resonancia encuentran sitio de conservación en el registro del vivimiento. En ese registro de la historia-de-vida que va configurando el cohistoriador evidencia convertida en investigación.

De este modo, el cohistoriador ha ido registrando datos significativos que han ido apareciendo en otras conversaciones con el historiador. De manera, siempre dinámica, ha ido elaborando un registro de las vivencias. Todo dato, pensamiento, idea, reflexión se registran de manera siempre sistemática. Se constituye poco a poco una especie de marco de comprensión que va posibilitando la interpretación. Van apareciendo en el ejercicio del registro comprensiones más integrales de lo que acontece en la trama. Tenemos, así, que la historia-de-vida y el registro sistemático del vivimiento son dos fuentes de investigación en el CIP.

El siguiente paso, o quizás simultáneo, es la interpretación. –los pasos de la investigación convivida se dan interrelacionados (Rodríguez, 2002). Hasta que no se simbolicen las experiencias y se fijen los significados no se ha producido investigación, conocimiento.

Una vez que ya se tiene la historia, empieza propiamente el proceso de investigación, esto es, interpretar y comprender la historia.

El término *comprensión* en el CIP significa prender, captar el sentido en la historia, no por sí mismo.

La interpretación se hace (Rodríguez, 2002)) optando por conocer desde dentro la historia, sumergido en la vivencia, según su propio sentido y significado.

La *invivencia* es estar en la vivencia como fuente y condición de la investigación. Interpretar la historia sin pasar por el filtro de la razón, que es pura vivencia, es un requisito. La historia, como lo único que se va a conocer, se interpreta con la hermenéutica, entendida ésta el modo general, el proceso y la ciencia de la interpretación (Martínez, 1991, 1993)

El método clásico de interpretación exige tres pasos: desvelamiento del significado textual, significado intertextual y sentido contextual.

El círculo hermenéutico se inicia en un conocimiento elemental que pasa por un conocimiento más profundo y luego regresa desde éste último a la comprensión de una nueva manera con respecto a lo que conoció en el primer momento. La hermenéutica del CIP (Rodríguez, 2002) va más allá de la hermenéutica del texto y no se queda en la comprensión psicológica de un sujeto, sino que busca desvelar el significado estructural, común, de la praxis de una comunidad humana. No es la psicología de la persona lo que interesa pues no se trata de hacer un estudio de casos (Universidad Nacional Abierta, 1985). Se trata de la cultura vivida, cómo se practica y se hace mundo, ese mundo-de-vida.

La interpretación de la historia-de-vida en el Centro (Moreno, 2002b, Brandt, 1999, Rodríguez, 2000) no se queda en el análisis del texto o de algunas variedades de análisis del discurso. Es que cuando se interpreta la historia a través del análisis de discurso, la explicación que se produce está sujeta a puntos de vista previos y externos a la historia misma; de ese modo, la historia queda reducida a una explicación de la vida que no se corresponde

con la realidad. En el CIP se hace, más bien, acción hermenéutica, o mejor, práctica hermenéutica.

El punto de partida es la implicancia (Pérez, 1998), vivirse dentro del horizonte de vida del historiador, vida humana concreta

En el CIP, señala Pérez de lo que se trata es de entrar en la vivencia y de darle palabra a esa vivencia. Además, después de esto, producir su conocimiento para que el mundo moderno conozca y reconozca su existencia propia. La misma interpretación forma parte de la historia-de-vida. Interpretar la vida se centra permanentemente en la vida y no solamente en el texto.

A diferencia de la hermenéutica clásica en la hermenéutica del CIP el movimiento es de “vida vivida a vida apalabrada” (Moreno, 2002a, XXI). El requisito de vivirse en comunidad los dos coautores, es vivir los propios códigos de significado del mundo-de-vida popular.

Así, de este modo, en el Centro se plantea una hermenéutica distinta por cuanto los investigadores parten de la historia-de-vida y no de un conocimiento externo a ella. Esto implica una postura investigativa: *la metódica*.

Investigar las prácticas concretas de vida de un grupo humano histórico y actual, el mundo popular, ha implicado en el Centro servirse de un conjunto de métodos más que ceñirse a uno sólo. La realidad investigada lo impuso de ese modo.

Como el trabajo en el CIP se distingue de otros por la relación-implicancia en la que se da la investigación, su metódica va con ese postulado. Metódica, esto es, “una posición de apertura a toda posibilidad y práctica de método

según la comprensión hermenéutica de la historia lo demuestre” (Moreno, 1998a, 16)

La implicancia con el mundo-de-vida no admite la utilización de un método específico. Todo método está transido de teoría, mal puede, entonces, adscribirse el estudio independiente del mundo-de-vida popular a una en especial.

Así, el Centro parte de la práctica de vida y no de la teoría. La metódica del CIP se sirve, así, de los métodos, pero pasando a través de ellos sin detenerse en ninguno (Moreno, 1998a, 2002a, 2002b. Es un estudio transdisciplinario pues pasa por todas las disciplinas, pero las supera al no quedarse en ninguna de ellas en especial. El acontecimiento que se va produciendo en la investigación va diciendo la disciplina y enfoque metodológico que pueden apoyar en un momento dado. Es un estudio, entonces, transdisciplinario.

La historia-de-vida y su comprensión-interpretación desde sus propios códigos y significados, sólo es posible por la implicación. Diálogo comprensivo-interpretativo de los convivientes que reflexionan la vida narrada. *Hermenéutica convivida* llaman en el CIP a ese proceso de interpretación situado en la relación y en la convivencia.

El proceso de formación por el que pasa el investigador en el CIP lo ubica en una postura de investigación que le permite reconocer su propia formación académica para dejarla de lado a la hora de investigar convividamente.

Las prácticas concretas de la vida son el punto de partida para conocer una realidad histórica y determinada desde ella misma. Así se conoce la trama de relaciones y la estructura de los modos de conocer que condicionan las condiciones operativas de la gente popular.

Aparecen en las prácticas de vida las claves de comprensión que explican estas praxis. Las marcas-guías (Moreno, y otros, 1998a, 23) “son señales de posibles significados organizadores que, a lo largo de toda la historia, pueden convertirse en claves de comprensión del sentido disperso en ella, y, del núcleo frontal generante de todo sentido y significado”. Las marcas-guías funcionan a manera de instrumentos para la interpretación

Hechos aparentemente dispersos consiguen su explicación en especies de centros organizadores de sentido que son las marcas-guías. Una marca-guía, si se confirma y se mantiene a lo largo del estudio de una historia-de-vida, acaba conformada en un significado (Moreno, 2002a, 339).

Entiende Moreno por “significados” “la síntesis estructurada de ideas, representaciones, vivencias y prácticas (Moreno). Esos significados forman parte del mundo que la persona vive. Pero la persona no es consciente de su presencia. Es en el mundo-de-vida donde se encuentran esos significados.

Para estudiar el nivel más profundo de la estructura cultural se hace necesario acceder a lo social sintetizado en cada historia de vida.

Los significados no le pertenecen a la persona sino a la comunidad, y no son conscientes para cada persona en particular, pues están inscritos en la raíz estructural de su subjetividad. Están presentes en su historia y se manifiestan al análisis hermenéutico.

La práctica hermenéutica va más allá de la práctica narrativa. La práctica hermenéutica busca el discurso y la práctica que sustenta el discurso. En este caso específico busca: comprender el desarrollo de una cultura literaria a través de los aportes que se consoliden con el desarrollo de una competencia literaria, interpretar el lugar de la literatura local y regional

dentro del abanico estético y expresivo que provee el patrimonio cultural, examinar el impacto y la emergencia de un imaginario popular que fragua las coordenadas artísticas, ideológicas y semánticas del texto literario, no solo en tanto lugar de lectura y espacio productor de sentidos en su consecuente escritura; estudiar los puntos de encuentro entre la literatura y la educación desde la refundación de tres instancias fundamentales como lo son la dimensión teleológica, canónica y la mediación de procesos educativos desde marcos metodológicos que acerquen al estudiante con la riqueza cultural de la inmediatez autóctona que lo contextualiza; y, entender la dimensión axiológica del texto literario local como posibilidad concreta para la identidad, el reconocimiento y lo dialógico cultural.

La investigación convivida se trata de un trabajo novedoso y propositivo para las ciencias sociales. Por esto es útil, fundamental y necesario servirse de esta propuesta investigativa para fundar procedimientos heurísticos ajustados a la función y praxis del docente en Venezuela. Evidentemente el estudio se inscribió en una racionalidad fenomenológica y hermenéutica de doble articulación: permite comprender e interpretar los temas, la fenomenicidad del hecho educativo, y las coordenadas teóricas del desafío constructivo; por otra parte, permite dimensionar el tejido metodológico, examinar las instancias procesuales que legitiman el estudio y develar las transiciones que consolidan al objeto y concretan tal desafío constructivo.

En el ámbito metodológico de rango fenoménico y hermenéutico, se consideraron en rigor, con adecuaciones y posibilidades de transferencia, las fases que propone Spielberg (1995) y que podrían deslindarse de la siguiente forma:

Fase previa. Se articula, para este estudio, desde una dialéctica que permite por una parte, interpretar el fenómeno de estudio, precisar las intencionalidades y reconocer aquellos elementos de significatividad y

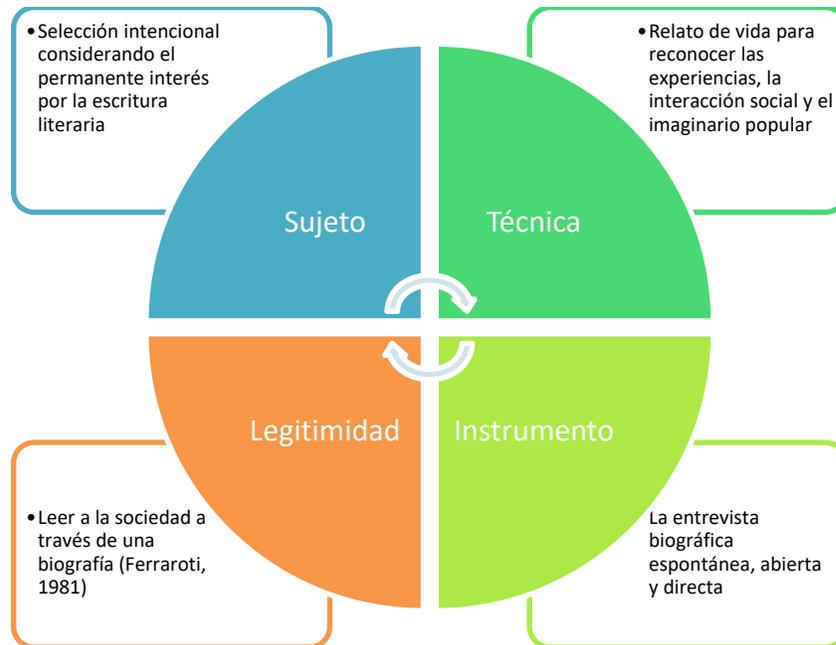
trascendencia que promete el estudio; por la otra, entender la triada de supuestos fundacionales (filosóficos, educativos y metodológicos) expresada por los aportes de Galíndez (2000), Illas (2010) y Moreno(2008).

Fase descriptiva. Entrar en la experiencia concreta y cotidiana del informante. Describir desde la riqueza de la espontaneidad aquellos elementos valiosos que nos conectan con la vida como instancia válida para el estudio y como fuente inagotable de conocimiento. Interesa el testimonio del entrevistado, sin prejuicios o limitaciones categoriales que obturen el amplio horizonte de expectativas que provee.

Fase estructural. Construcción semántica de categorías. Establecimiento de las instancias conceptuales que permiten consolidar los insumos constructivos y develar aquellos insumos que legitimen el estudio tanto en sus transiciones constructivas como en su dimensión creática.

Fase interpretativa del fenómeno. Se comprenden las categorías en interacción con los sentidos y significados que adquiere el estudio y que le atribuyen marcos de dirección epistémica al aporte, el cual se traduce en develar la riqueza de la vida como fuente de creación y como tejido de imaginarios y prácticas culturales, que amparados en la riqueza y al amplio potencial creativo del lenguaje, puede reconocerse como expresión artística de nuestros pueblos, lo cual es tributario de un estatuto axiológico.

Figura 7. Desarrollo procesual de la metódica y esclarecimiento de transiciones semánticas:



Fuente: Autora, 2020

Este desarrollo procesual permitió transitar las siguientes fases:

- describir la cotidianidad de vida del sujeto informante, concretar el procedimiento para recabar la información y establecimiento de instancias para tejer la confianza (acuerdos, propósitos y especificaciones preliminares),
- recolección de los datos a través de la entrevista como ámbito condensador de los diversos relatos de vida,
- descripción completa de lo narrado; es decir, detallar lo explícito e implícito que se obtiene de la transcripción de la entrevista sin encasillamientos ni estructuraciones, sino desde la espontaneidad y el libre ejercicio del “contar”;
- establecimiento de las unidades de significación a partir de un tejido construido por tres dimensiones semánticas: vivencia, imaginario y creación,

todas enmarcadas desde una triada relacional más amplia, a saber, experiencia, cultura y expresión; esto corresponde con el acto de interpretar propiamente dicho; y

e) saturación de la información para la construcción de temas desde la interpretación del investigador y el establecimiento de redes de significación expresada a través de matrices en las que se describen las unidades de significación/de sentidos y se despliegan horizontes interpretativos de reflexión y construcción de sentidos para llegar a una recomposición conceptual de dimensiones creativas / dimensión categorial. Hay aquí un cruce implícito entre la racionalidad teórica que guía el estudio y la racionalidad de la experiencia de los sujetos que entran en relación.

CAPÍTULO IV.

TRANSICIONES FENOMÉNICAS DE LOS HALLAZGOS

Interpretación de las unidades de significación desde la entrevista biográfica

Entrevista realizada a AB (F.N. 15/02/1924), en la población de Calderas, municipio Bolívar, Estado Barinas, por la investigadora el 9 de mayo de 2018. La entrevista y el sujeto de la narrativa apuntan a develar vínculos con la propuesta investigativa. Pues de esta narrativa se establecen puentes que hacen posible el examen del objeto de estudio, del tema de investigación y de la particular propuesta constructiva.

Relato de Vida

Pregunta generadora/pregunta hermenéutica explícita: Cuéntame AB ¿cómo se forjó en ti el interés por la escritura literaria?

1 “Me me agarrastes sin cobija en páramo (movimiento de manos empuñadas)
2 pertinente, jajaja...aaayy; mira, mi niñez transcurrió en notable pobreza, pero
3 yo aunque muy pobre yo vivía muuy feliz, con mi madre, que bastantee me
4 amaba, que bastante se preocupó por mí. Mi madre era costurera, trabajo
5 que realizaba a un bajísimo costo, mi alegría era cantar la misa, aguinaldos,
6 recitar poesías en reuniones que le daban el nombre de veladas, saludar en
7 las visitas que realizaba el obispo u otro personaje que visitaba el pueblo,
8 como el gobernador, a quien se le nombraba Presidente del Estado, como
9 también en la muy celebrada Fiesta del Árbol. Jamás se me borra de mi
10 mente el primer verso de una poesía que recité en la plaza Bolívar cuando
11 cursaba primer grado y decía así: “con inspiración modesta y moderna,
12 ritomelo va este canto para el árbol, como una onda señorial , como pájaro
13 tranquilo, de apacible y raudo vuelo, como una tímida brisa que llegara de un
14 rosal”. Te diré ante todo, que mi madre fue mi primera maestra, ella fue la
15 que me enseñó a medio leer y a medio escribir porque no lo sé todavía, sus
16 primeras lecciones no se me olvidan nunca, siempre se preocupó porque yo
17 tuviese amor hacia la lectura para ella era lo más importante para
18 comprender el mundo y expresarse. A los seis años de edad yo leía, lo que
19 en esa época se decía leer correctamente, en cualquier libro, como también
20 memorizando a la vez lecciones de moral, urbanidad, doctrina cristiana, sin
21 llegar a olvidar tampoco las lecturas del Consejero de la Juventud... ella
22 cosía, me sentaba en su mesa y ella dándole a la a la maquina que se
23 llamaba, que tenía marca Original Progreso, de todo eso me acuerdo. Bien,
24 ahí ella cosía, eso era para poder sobrevivir nosotros, porque éranos
25 pobrísimos. Al sentarme sobre la mesa de su costura, sabía que me iba a
26 preguntar la lección, me preguntó cierta vez: ¿qué cosa es la moral? La
27 ciencia de los deberes del hombre. ¿Es lícito hacer mal? No, en ningún caso.
28 ¿Cómo se sabrá si se hace mal? Consultando la conciencia. ¿Qué cosa es
29 conciencia? Un sentimiento interior que aprueba las buenas acciones y
30 reprueba las malas. Y así de esta forma me interrogaba las demás lecciones,

31 como decíamos en ese tiempo. Eso fue allí en aquel ranchito, seguida de
32 éste, ahí nació yo, ahí nació yo, pero no en una casa como la que está ahorita,
33 sino en una casita de bahareque, que se entiende de madera y de barro,
34 techada de palma...allá nació yo y allá murió mi mamá. Bien, la vida mía
35 transitaba felizmente con mi madre, porque aunque tantas pobreza pero yo
36 era rica en amor, el amor maternal era suficiente para mantenerme erguida.
37 Pasó el tiempo, y una enfermedad quee, no sé cómo la llamarán ahora,
38 pero en ese tiempo le decían los médicos que era un cirro, que se formaba
39 en el estómago, no se si...porque eso era en esos tiempos, que dizque era
40 como una cosa que se formaba en el, en el... y...y.. (sollozos) (pausa), se
41 enfermó y no hubo...(movimiento de negación con la cabeza), cómo la
42 curaban?...Sucede de que vino aquí el primer médico de Barinitas, no me
43 acuerdo, eso si, el nombre, y la vio. Pero como uno estando niño, es como
44 como muy escudriñador, yo cuando el la estaba tratando yo me fui por una
45 pared y me asomaba por un huequito, (risas) si, así era, y él le dijo quee
46 solamente una operación, pero en ese tiempo eran tres meses para ir a
47 Caracas, y nosotros no teníamos nada, pero de que?? Nada, nada, ya como
48 te digo, nosotros vivíamos era del trabajito de ella, de la costura. Bueno, ella
49 see...dijo eso el médico y dijo que no se podía hacer nada, le indicó ahí
50 algunas cosas...Ill poco tiempo duró, porque eso le creció el estómago asii
51 (gestos con las manos) grandísimo, y se puso flaquitica, empezaba a salir
52 la leche Klim, me acuerdo yo mucho. Bien, yo tenía once años, tal día se
53 agravó y no habló más, no pudo caminar, porque el peso del estómago no le
54 permitía sostenerse sobre las piernitas, un 4 de diciembre...murió...sólo
55 tenía 10 años, y bastó para que mi tétrica existencia se arrojara con la
56 tristeza, pues mi madre a pesar de su pobreza y sacrificios, se desveló y
57 trabajó duramente para sostener nuestra alimentación y necesidades
58 perentorias, desempeñando así su papel de madre en un puesto sin igual.
59 Empieza mi triple, cuádruple, quíntuple etcétera etcétera de mi calvario,
60 siendo a los diez años de edad que empecé a saborear una y miles

61 ingratitudes. Pero gracias a Dios que tuve una persona muuuuuy buena, muy
62 buena, que me ayudó mucho, que fue tu abuelita, Doña Blanca de Montilla
63 (Sollozos)...ella nos ayudó, ella nos ayudó a los, a los que quedamos
64 huerfanitos, pero más a mí, nos ayudó mucho...pero después, pues la vida
65 tiene que seguir y y y el único hermanito grande que nos quedó (Sollozos)
66 sufrió grandes depresiones, nuestra pobreza era extremada, los otros
67 hermanos tristemente sobrevivían... a los veinte días de orfandad fui
68 entregada a cuidados de la que fue mi maestra de primer grado, la señora
69 Zoila Andueza en Barinitas, pero ni por un momento logré acostumbrarme,
70 aunque ella era muy caritativa, pero tenía dos muchachas, criadas, que me
71 hacían la vida imposible, me tiraban de los cabellos y me ensuciaban el
72 alimento, me lo escupían, todo esto a escondidas de la señora Zoila. Al poco
73 tiempo que mi hermano fue a visitarme, me encontró en deplorable estado, y
74 me trajo otra vez a Calderas, tocándome vivir con una hermana mayor, de
75 crianza, y Emilio , el hermano menor, mi hermano Arturo tuvo que salir a
76 trabajar duramente para sostenernos...pero oh destino cruel! A los dos
77 meses nuestra hermana Isolina, de repente se enfermó gravemente, y
78 aunque era como una bella flor en primavera, no hubo remedio alguno, y la
79 certera flecha de la muerte hirió nuevamente a mi delicado corazón,
80 quedándome así en una nueva y despiadada orfandad...nosotros si
81 empezamos a vivir en casas de familia, pero muy poquito, porquee por
82 ejemplo donde doña Blanca de Montilla si duré yo bastantico, pero después
83 vino mi hermano yaa, que para tenerme más cerca me llevó a Barinitas, a
84 una casa de familia, muy buena, muy buena, no puedo negar, la gente fue
85 muy caritativa conmigo, me apoyaba mucho. Pasó el tiempo, pasó el tiempo
86 y y y mis quince años se avecinaban, claro, y yo ya estaba un poquito
87 crecídita, después sucedió no encontró mas trabajo y me volvió a traer acá a
88 mi pueblo, ahí viví donde una tía, pero tuve la oportunidad, que Dios me
89 ayudó, fue cuando se concentró la escuela aquí en Calderas porque aquí no
90 habían nomás que...eran dos escuelas, la de niños y la de niñas, no había

91 escuela concentrada, no se atendían los dos sexos, no, noo. Tuve la ocasión
92 de entrar a estudiar tercero, cuarto, quinto y sexto. No puedo decir, fui muy,
93 fui muy querida de mis maestros...ellos veían que me gustaba escribir
94 poesías y cuentos y les gustaba que mi imaginación volara para componer
95 historias... su abuelita, doña Blanca de Montilla me dio a mi segundo grado,
96 después esa escuela también fue anexada a esa concentración, yo
97 estudiaba segundo grado pero yo sali porque que maass, a los años fue que
98 volví a entrar a tercero pero ya estaba la escuela concentrada, Doña Blanca,
99 Don Sebastian Araujo, y Don Manuel Ramón Aranguibel que vino de Barinita
100 dee de Los Naranjos para acá, él era maestro allá. Bien mamita, yoo estudié
101 con mucho interés mi tercero, mi cuarto y mi quinto grado... empezando el
102 sexto grado, en la casa que yo estaba noo, que tal y a que se yo,
103 quee...empezaron con cosas y no pude terminar el sexto...me llevó.. me
104 volvió a llevar mi hermanito para Barinitas, a donde una... a otra casa de
105 familia, pero en esa casa de familia tenían muchos niños, y sucede de que
106 un día me dijo el señor y usted ¿porque no nos... les da...no me ayuda con
107 los...clase con los niños? Habían de segundo, de tercero y habían de cuarto,
108 y usted sabe hija mía que me atreví a dar los tres grados. Pero yo tenía muy
109 impresionado, el..la...la la técnica usada por el maestro, que fue un gran
110 maestro, maestro ahí si como se dice de maestros...bueno, empecé a dar
111 tercero, cuarto y quinto dedicando mi esfuerzo a que esos niños escribieran,
112 jugaran con las palabras y crearan, fantasearan y compusieran sus propias
113 historias, yo le distribuía el tiempo muy bien, pero yo era muy jovencita, yo
114 salía de allí a ayudar a la señora en la casa. Ahh cierto día me dice..le digo
115 yo a mi hermano :”ay yo quiero que mi escuelita tenga nombre y
116 tenga...tenga como valor en el ministerio de educación”, no era nada de
117 aspirante yoo ! (Risas), bien, entonces, sii ,escribía.. que por ahí tengo yo el
118 nombramiento ese, el...bueno lo que me acreditó, entonces, sii y mi escuelita
119 llevó el nombre de “Andrés Bello”, poeta de poetas, eso era en una casa de
120 familia, logré que fuera inscrita en el Ministerio de Educación, siendo ministro

121 el señor Hipólito Cisneros, esto fue el 30 de octubre de 1941. Aquí solamente
122 mi salario consistía en el calor, cariño y alimentación de ese hospitalario
123 hogar, junto a la satisfacción de ver leer y escribir a mis niños, sobretodo de
124 verlos volar como yo con su imaginación y regalarme esas historias y esas
125 poesías que nacían de su curiosidad y fantasía. Fue entonces cuando a una
126 amiga se le presentó una enfermedad y me cedió el interinato durante el
127 permiso en la escuela que ella regentaba en el caserío La Soledad en
128 Altamira de Cáceres. Allí permanecí varios meses con un salario de 1,50 bs
129 diarios, pasando infinitas penalidades, siendo una de las prioritarias la
130 escases de agua cerca del domicilio, ni mucho menos luz, abundante plaga,
131 siendo favorecida únicamente por el cariño de la comunidad y el interés de
132 esos muchachitos por aprender, por adueñarse de las letras para escribir sus
133 creaciones, eso me emocionaba que todos esos niños pudieran agarrar un
134 lápiz y escribir el mundo o esas historias que imaginaban. Al terminar dicho
135 interinato me trasladé a la casa de una familia que gracias a Dios no tuve
136 nada que desear. Se trataba de la familia Pujol Quintero, localizada en
137 Barinitas, específicamente en La Cochinilla y Rojas Quintero, quienes fueron
138 tan hospitalarios, que aun conservo fresco ese recuerdo tan bello...pero
139 sucede de que en ese tiempo, yaa yoo estaba enamorada, me toca ya la vida
140 de mujer, conservando por vario tiempo un amor puro y sincero nunca
141 nos..nunca con el muchacho me vi yo, nunca en la vida nos vimos cerca, fue
142 siempre un amor a distancia y cerrado silencio, testigos fieles, nuestras
143 cartas, sin embargo fue todo conjugándose poco a poco...él me escribía y yo
144 le contestaba, él vivía en calderas y yo en Barinitas, y nunca nos hicimos una
145 visita, noo...bien, que pasaaa?? Que un día, un dos de enero del año 1942,
146 como un relámpago en noche de tormenta, llegó el hombre que había
147 encendido la radiante lamparita de amor en mi joven corazón, mi primer
148 amor, amor que llevaré hasta que mi pecho aliente...y me dijo, vengo...le dijo
149 a la señora de la casa, que quería hablar conmigo, porque él quería era
150 casarse conmigo, porque nosotros nunca habíamos tenido...no..nunca nunca

151 nos víanos, sino por pura carta, y que él quería casarse, y yo con ese
152 miedoo! Por fin salí, y así me dijo, bueno, si me dice si bueno y si no también,
153 porque yo no voy a seguir así, yo le dije: “mañana le digo” todaviaaa, todavía
154 despues de más de dos años...mañana se iba a ir. Fue ese día en que nos
155 vimos por primera vez de cerca, y que Isaías Jeréz (el negro) habló con mi
156 hermano Arturo para fijar fecha y así realizar nuestro matrimonio. Todo
157 sucedió como en un cuento de hadas, jamás de novios nos habíamos mirado
158 cerca, todo, todo me parecía mentira,, pues nuestras miradas se habían
159 intercambiado al salir del Templo cuando íbamos a la misa de Domingo,
160 siendo nuestras cartas nuestras lámparas encendidas...bien...él se fue para
161 Barinitas, y yo... eso fue en la Cochinilla, y yo quede con los amos de la
162 casa, pero los amos de la casa me querían muchísimoo, ellos querían y no
163 querían, porque si le decía que si...los dejaba, entonces, le dije yo que sí...y
164 yo dije que voy a hacer? Y fui a la ...llamaban super...superintendencia, yo
165 no sé, que había en Barinitas, era como...como una zona educativa, pero
166 con otro nombre, y fui donde el director y le dije lo que pasaba, yo le dije lo
167 que yo no quiero es que los niños me pierdan el tiempo, el tiempo que
168 estuvieron conmigo, y entonces yo, le dije yo... yo quiero traerle todos los
169 trabajos que hicieron, como les daba yo y todo, para que me les den otra vez
170 en los grupos y que le den el correspondiente valor que tengan ellos, dada la
171 casualidad que yo le llevé todo todo, yo llevaba todo los...todo todo en orden,
172 la clasecita que yo les daba...se los aprobaron y ellos salieron muy bien en
173 los grupos, Jesús mi Dios! Bien, el 31 de enero de 1943 llegó Isaías a
174 Barinitas con una hermana, una señora amiga y varios amigos. Al día
175 siguiente nos vinimos junto con mi hermano, llegamos a la casa de sus
176 padres donde celebramos nuestro matrimonio el 5 de febrero de 1943, todo
177 muy concurrido,, aunque con pobreza,, pero fuimos atendidos con delicadeza
178 y cariño. Allí permanecimos hasta celebrarse otro matrimonio, el de una
179 hermana de Isaías, el 8 de febrero del mismo año. El 13 de febrero partimos
180 a consumir nuestro matrimonio, siendo el techo hospitalario la casa de Don

181 Antonio N. Becerra, en la calle Pueblo Nuevo, acá en Calderas. . Después
182 siguió mi vida normal, criando muchachos (risas)...bien, en julio del mismo
183 año empezamos duramente nuestra lucha para poder subsistir, salimos hacia
184 la pequeña finca de los suegros, siendo esta época sumamente dura. El 21
185 de febrero de 1944 la alegría tocó nuestro hogar, día en que vimos realizado
186 nuestro sueño, nació nuestro primogénito al que llamamos Servio Tulio Jeréz
187 Becerra, un día domingo a las cuatro y media de la mañana. Transcurría el
188 tiempo y nuestra pobreza para que decir...en julio de ese mismo año,
189 volvemos a trabajar en la finca, tocándome tristemente perder a quien iba a
190 ser nuestro segundo hijo, era hembra. Corre el tiempo en medio de nuevos
191 sinsabores, acompañándome la sola energía de ser madre el 13 de marzo de
192 1946, un día miércoles a las 3 am. Estos son tiempos muy difíciles, Isaías se
193 encontraba muy enfermo, tocándole conocer a su hija Ana Diomira Jeréz
194 Becerra cinco días después de su nacimiento, cuando apenas pudo
195 reaccionar de una bronconeumonía que lo mantuvo en estado inconsciente
196 debido a una fiebre altísima. Como siempre en estas situaciones, pensando
197 que el laborioso tejido de nuestra vida está formado de puntos dobles y
198 sencillos, a los dos años de haberme casado conseguí nombramiento para la
199 Escuela Estatal Las Tunas, 31, allá dure solamente año y medio, en medio
200 de serias pruebas, malísima vías de recuas, plagas y perentorias
201 necesidades ¿por qué? Al año y medio yo tenía, yo ten... el esposo mío
202 también tenía unos amigos ahí en Barinitas y me dieron una recomendación,
203 dos o tres que habían ahí muy buenos.....me dieron una recomendación y
204 de una vez me vino el nombramiento como preceptora de la Escuela Federal
205 Unitaria N° 3285 en el caserío Los Naranjos, que ni yo fui porque yo no
206 podía ir porque tenía un niño muy pequeño, pero de allá me vino el
207 nombramiento. Bien, el 22 de diciembre de 1947 nació la cuarta hija a quien
208 se le dio por nombre Lirio, siéndome la suerte muy dura ya que a los 25 días
209 de nacida, no pudo sobrevivir al terrible tétano infantil del cual fue víctima,
210 falleciendo el día 14 de enero de 1948, tiempos de despiadada prueba para

211 mi corazón materno. Corre el tiempo y llega el 13 de abril de 1949 con el
212 nacimiento de mi quinto hijo, al que dimos por nombre Hugo Pompilio Jerez
213 Becerra, cuyo nacimiento me dejó bastante enferma, esto fue un miércoles
214 santo a las 4 pm. Viene el año 1951, sorprendiéndome nuevamente la
215 maternidad y mi sexta hija Laura Amparo Jerez Becerra, quien nace un 12 de
216 agosto, día domingo a las tres y media am, lo que representó momentos de
217 bellas ilusiones, pero de continuo batallar por situaciones cruelísimas. Me
218 acompaña una época paupérrima con la dictadura perejimenista, el cual
219 Isaías fue duramente tratado. Tristezas, enfermedades y preocupaciones y el
220 duro trabajo cotidiano eran nuestros compañeros. En octubre del mismo año,
221 se encontraba Isaías muy enfermo, cuando nos castigó la noticia que estaba
222 detenido y seguidamente lo sacaron para Barinas, siendo esto muy difícil, es
223 decir, la salida de la casa, pues Hugo que estaba muy pequeño se le
224 abrazaba a las piernas para no dejarlo salir, inocente corazón, jamás
225 entendía las adversidades del destino. Volviendo el 14 del mismo mes a traer
226 la alegría a nuestro hogar, pero la alegría tuvo la vida como la bomba de
227 jabón en el aire, ya que todo murió prontamente el 22 del mismo mes.
228 Estando yo impartiendo una clase de Ciencias de la Naturaleza y era las 9 y
229 30 a.m. cuando de pronto llega un papelito de Isaías donde me informaba de
230 su expulsión del estado en el lapso de 24 horas. A las 2 y 30 p.m. llegó
231 Isaías a Los Naranjos y a las 3 y 30 a.m. salió para Boconó estado Trujillo
232 acompañado del señor Ernesto Hernández- Neko (el viejito). A las 4 p.m. del
233 mismo día, recibí un papelito desde la Mitisús en el Estado Mérida, los niños
234 lloraron mucho cuando su papá no llegó con quien lo había ido a acompañar.
235 Aquí se cumplía lo que la Biblia nos dice “Hay tiempos para reír y tiempos
236 para llorar”, a nuestro humilde hogar le tocó llorar. Tal como el vendaval llega
237 azotando y destruyendo, también viene la calma, vino la calma con la
238 resignación y la fe en el Altísimo y así el tiempo iba transcurriendo. El 12 de
239 noviembre de 1952 recibí carta de mi suegra, Doña Angustia de Jerez y
240 también de Isaías. El 18 de diciembre del mismo año, salí de Calderas y

241 llegué a Barinitas. Al día siguiente salí para Valera estado Trujillo,
242 hospedándome en el hotel donde estaba trabajando Emilio Becerra, mi
243 hermano. El día 20 muy temprano, salí rumbo a Boconó y cuando Doña
244 Angustia me vio, lloró mucho, siendo muy grande mi impresión, pues ella era
245 una mujer de mucho temple. Isaías no estaba en la casa ya que había salido
246 para la barbería, regresando a largo rato. El 22 fuimos a visitar varias
247 amistades, permaneciendo en Boconó cuatro días, teniéndome que regresar
248 el 25 de diciembre ya que a los niños no los podía dejar mucho tiempo a
249 cargo de una señora. Ese día llegué hasta La Soledad, en Altamira de
250 Cáceres, acompañada de una tristeza inexplicable, pues hasta la dificultad
251 de las vías eran fieles contribuyentes a mi nostalgia. El día 26 llegué a
252 Calderas y como dura contribución todos los niños llorando porque ellos
253 creían que venía su papá. Llega el año 1953, nuevo año, nueva vida,
254 nuestros ánimos ya son distintos, el 3 de febrero me llamó el jefe civil (el
255 coronel Vergara) a su despacho, y cuál sería mi sorpresa, cuando me dijo
256 que pronto estaría aquí el niño Isaías, pues así lo trataba él, y el 10 de
257 febrero del mismo año, recibí telegrama pidiendo bestia a La Soledad, sitio
258 desde donde se trasladaba uno a lomo de bestia. Todo era alegría. El 13 de
259 febrero cumplida ya su expulsión, llegó Isaías a su pueblo, en medio de
260 alegrías y atención de quienes eran sus amigos, llegando la reunión de
261 bienvenida hasta la quebrada Arandia y de ahí a nuestro hogar, donde se
262 brindó por tan deseado regreso, lo cual fue logrado por intermedio de su
263 hermano, el padre Felipe Jerez, con el gobernador del estado Trujillo el cual
264 era su amigo. Así continua nuestra vida llena de muchas expectativas, ya
265 que no se sabía en qué momento volvería a ser detenido. Pero el tiempo
266 corre, viene el 13 de noviembre de 1953 con el nacimiento de mi séptimo hijo
267 al que llamamos Livio Isaías jerez Becerra y a pesar de uno u otro
268 atosigamiento, mi vida iba pasando llena de resignación, así como entre risas
269 y llantos, pues con la presencia de mis pequeños suavizaba el duro caminar,
270 y así entre mi hogar y mi trabajo copaba las horas de mi existir. Nace el año

271 1955 y el 26 de mayo del mismo, con gran regocijo recibo el octavo hijo a
272 quien le dimos por nombre Felipe Santiago Jerez Becerra; idea muy clara
273 para comprobar lo complicado de mi atiborrado deber, cosa que lo tenía que
274 ejercer con demasiado optimismo, para poder seguir hacia adelante, dándole
275 amor, comprensión y lealtad a mi hogar; cariño y una férrea dedicación a mi
276 trabajo. Para el primero de octubre del mismo año, fui gratamente
277 recompensada por el Altísimo obteniendo el traslado para el Grupo Escolar
278 Miguel Guerrero, necesidad imperante pues se me presentaba el caso de
279 que el hijo mayor ya estaba en cuarto grado, lo que me resultaba incómodo
280 para el envío al pueblo. En esta nueva institución educativa fui muy bien
281 recibida: su director era una persona excelente y todas las docentes habían
282 sido mis compañeras de primaria. Llega el año 1957, nuevamente y por
283 novena vez fui madre, me llega Rafael Arturo Jerez Becerra, todo era alegría,
284 3 a.m. día martes, a pesar de que mi estado de salud no era muy favorable
285 todo se iba conjugando entre el deber de madre y mis obligaciones como
286 educadora. Y así como en una planicie nuestra mirada corre a extensas
287 llanuras, así también el tiempo corre en el espacio de mi vida y el día 11 de
288 septiembre de 1959, siendo un día sábado, mi amor de madre crece aun
289 mas, y en medio de duros sacrificios me llega el décimo hijo, casi ultimando a
290 mi existir, pero todo fue superado por mi amor materno, le dimos el nombre
291 de Carlos Alberto Jerez Becerra, logrando recuperarme, pasa el tiempo y
292 aunque ya eran muchos, más duros mis quehaceres, pero mi espíritu y
293 deseos de recuperación no se doblegaban, pensando siempre en el futuro de
294 mis amados hijos. En este tiempo logro inscribirme en el Mejoramiento
295 Profesional del Magisterio para así poder mejorar mis conocimientos, siendo
296 este mi dorado sueño, realizar cada vez mi labor más concreta y fructífera.
297 Salí el 15 de julio de 1961 a culminar el curso directo en la ciudad de
298 Barquisimeto estado Lara, para así obtener mi primer año de normal, lo que
299 me produjo una indescriptible satisfacción. Sigo mi lucha, e infortunadamente
300 debido a motivos relacionados con el trabajo perdí al que sería mi décimo

301 primer hijo, causándome mucha tristeza. El 15 de julio del año 1962 salí
302 hacia Barquisimeto a cursar mi segundo año de normal, obteniendo
303 resultados que me colmaban de un gran optimismo. Llega el 7 de noviembre
304 de 1962, reanudada la alegría en nuestro hogar nos llega la décimo segunda
305 hija, a quien llamamos Eucaris Virginia Jerez Becerra. Todos estos difíciles
306 crecimientos en mis responsabilidades jamás me hicieron flaquear para llegar
307 a mi deseada meta. Continuando mi trabajo con mayor optimismo cada vez,
308 pero todo se me iba cumpliendo satisfactoriamente obteniendo además
309 gratas recompensas para mi espíritu, la mayor era siempre poder enseñar a
310 leer y escribir y que mis muchachitos se adueñaran de la escritura para que
311 narraran sus fantasías, contaran las labores del campo, los cuentos de
312 espantos de por estos lares, poesías para cantar nuestras fechas
313 tradicionales, fiestas populares, misas de aguinaldo, bailes típicos, juegos
314 infantiles y otras costumbres de nuestra localidad. El día 26 de julio de 1964,
315 inolvidable para mí, Servio Tulio recibe el grado de Bachiller en el liceo Juan
316 Sequera Cardot en la ciudad de Barquisimeto. Intrusos momentos golpean a
317 mi corazón, precisamente el 5 de julio de 1965, infortunadamente cúmplase
318 la inexorable ley del destino con el accidente de mi hermano Emilio José
319 Becerra ¿qué hacer?, mi dolor no tiene límites. Retorna la alegría hacia mí el
320 20 de julio de 1965 recibe Diomira Jerez el título de maestra normalista
321 egresada del colegio Inmaculada Concepción en la ciudad de Mérida,
322 cumpliéndose aquel decir de que todo tiene su compensación en la vida. Y
323 así tejiéndose gratamente mis deseos, sorpréndeme el día tan ansiado por
324 mi corazón imposible de olvidar, vi al final escalada la cúspide, satisfaciendo
325 mi gran aspiración de ser maestra graduada, exactamente el 15 de
326 septiembre de 1965 en la promoción XIX Convención del Magisterio, acto
327 realizado en la ciudad de Barquisimeto estado Lara. Todo esto me parecía
328 como un sueño, pero en fin, todas las aguas siguen su cauce y el destino
329 había marcado su fuerte sello en mi humanidad. El 25 de marzo de 1966 a
330 las 2 y 30 p.m. cumplo por décima tercera y última vez la ley de ser madre,

331 esto con el nacimiento de Javier Enrique Jerez Becerra, alumbramiento que
332 me dejó en estado mixto, triste por quedar tan enferma y alegre por tener en
333 mi regazo a otro nuevo retoño, y aunque parezca paradójico, nada ni nadie
334 se puede interponer ante la ley natural. Pasaron varios años y mi voluntad,
335 dedicación y cariño eran verdaderos nutrientes al desempeño de mi cargo.
336 Causa que la confieso sin lugar a equivocarme que por una cosa ni por otra
337 mi arraigado optimismo ha logrado evaporarse, este siempre ha burlado una
338 u otra contrariedad en el camino de mi vida. Y digo: estoy plenamente
339 convencida que quien me dio la luz de vida no desampara y que mis 10
340 retoños serán fuertes, decisivos, sanos y fieles tal y como ha sido el amor
341 que Dios puso en nuestros corazones, instrumentos estos, para que ellos
342 viniesen a este mundo...y así fue que esta vieja está parada aquí, para
343 seguir en ese, en ese vaivén por 37 años,...37 años trabajé, oiga y todavía
344 después de esos 37, trabaje como 23 días más, después de tener el
345 nombramiento..el memorándum, pero porque no, el director no me
346 quería...hasta que no llegara el sustituto. Ahorita estaba viendo unos
347 papeeeles que tengo por ahí viejiiitos de los trabajos que yo mandaba para el
348 Cender y para la casa de la cultura, pero yo ya no leo,...no veo bien, y tengo
349 lentes, pero ya noo, no ves que tengo una catarata en este ojito, y yo yaa, no
350 ves tú esta pierna, tiene una artrucia, pero para que tanta...hasta cuando
351 echare yo bromas (risas) vayase vieja fea ya (risas) me preguntas sobre
352 cómo me inclino por la escritura, pero ya no escribo, noo hace bastante días
353 que no escribo, porque escribo muy feo, me salgo de la línea hacia
354 arriba...anoche estaba pensando dije yo, noo así sea tatareto voy a volver a
355 escribir. ...mis cosas de escribir empezaron si, tempranon no, como de
356 cuarenta y pico de años, cuarenta o cuarenta y cinco, pero he escrito más
357 después que murió mi marido, porque laa...es decir, nació en mí el espíritu
358 ese fue cuando lo perdí a él, por la tristeza, la soledad que me embargó,
359 empecé a escribir, para él, y después sii, y eso de escribir para mis nietos, y
360 para...eso lo hago, lo hacía, ya no, porque no te puedo decir lo hago, porque

361 en el presente no lo estoy haciendo, ya hace más de meses que no escribo,
362 pero yo escribía siempre, siempre, siempre, siempre...mucho, mucho,
363 mucho, yyy pero te voy a decir una cosa, la vida del ser humano no la
364 puede uno discernir, eso lo va discerniendo poco a poco. A pesar de tantas
365 vicisitudes, y de tantas tristezas, yo les digo que yo he sido una mujer muy
366 feliz, porque he tenido todo todo lo que se me ha venido encima lo reconozco
367 como diario en la vida humana, tenemos que soportarlo no?, pero también he
368 tenido muchas alegrías, porque primero, pues yo me casé con el hombre que
369 yo amé, único ser amado de mi alma, no conocí otro amor, noo! Era negro,
370 feito; pero yo lo amaba mucho. Allaa tengo el retrato. Bien, yy tuve 13 hijos,
371 que más?! Trece hijos tuve y a toditos los he amado, me llevó Dios a los que
372 me haya llevado, pero Él me los había regalao...El me los había prestado, y
373 me dijo esos no son tuyos, vámonos y se fue, después reconozco con... de
374 conciencia que he sido afortunada porqueee he recibido manifestaciones
375 amigables, pero sólidas, y de personas que se yo que tienen un buen
376 corazón. En la otra vida cotidiana, no me ha faltado nunca el alimento, ni
377 el...ni nada, siempre he sido pobre pero ayudada del Señor. Mis hijos de
378 pobre ganándome yo la tontería de 300 bolívares, que usted si sabe, 300
379 bolívares, graduar 8 hijos con la miseria humana no es así nomás, y ninguno
380 me trabajo durante el estudio, ninguno, yo no quise, porque entonces si se
381 ponían a trabajar no estudiaban y yo les dije se van con pobreza y con
382 pobreza estudian, y así fue, de todos mis 8 hijos yo recibí mis pergaminos, y
383 en la universidad ULA, allá donde estudiaste tú! Asi ha..asi ha sido mi vida!
384 Bien, sigamos, duramos 48 años juntos, porque el destino me lo llevó, me lo
385 llevó, pero duramos juntos 48 años. No te digo quee...que bueno el
386 matrimonio tiene muchas etapas, usted sabe, usted como gente estudiada
387 tiene muchas...ajaa, mientras tuvimos nuestra vida de casados, y de vida de
388 pareja fueron 23 años, pero fueron los demás como madre e hijo, ya no me
389 podía separar de él ni él de mí, es una historia, parece como una historieta la
390 vida mía, muy bien me fue, muy bien, y me ha ido bien y me va, cuando mee

391 parece que vooy a fallecer un poco le pido a Dios y al rato Dios me socorre
392 todo, porque uno teniendo esa fortaleza y esa fe en Dios todo se le viene
393 bien, eso sí que amé a mis alumnos como usted no se imagina, todavía
394 estoy sufriendo porque cada vez que me dicen que se muere un alumno es
395 tristeza para mi (sollozos). La vida tiene tantos peldaños, que uno sube y
396 sube y no llegaa, sube y sube y vuelve a bajar...por eso yo digo el que, la
397 que ha perdido su madre, bueno como se hace porque, la perdimos porque
398 la perdimos, pero el que tenga sus hijos amelos, porque no hay nunca amor
399 como el de la madre, como el de la madre no hay amor,(sollozos) porque el
400 amor de madre es un amor desinteresado, ese no...el amor de madre no
401 pide prebenda, no! y todo otro amor del mundo pide prebenda! (risas)

Tabla 1. Matriz fenoménica de interpretación

TESTIMONIO	VIVENCIA	IMAGINARIO	CREACIÓN	SIGNIFICACIÓN
<p>mi alegría era cantar la misa, aguinaldos, recitar poesías en reuniones que le daban el nombre de veladas, saludar en las visitas que realizaba el obispo u otro personaje que visitaba el pueblo, como el gobernador, a quien se le nombraba Presidente del Estado, como también en la muy celebrada Fiesta del Árbol. Jamás se me borra de mi mente el primer verso de una poesía que recité en la plaza Bolívar cuando cursaba primer grado</p>	<p>Contacto con la literatura</p>	<p>Fiestas populares, tradiciones y costumbres</p>	<p>Recitar poesía</p>	<p>Desde la infancia hay un contacto con el texto literario, con la posibilidad creadora del lenguaje y con una vivencia impregnada de significación cultural que va forjando un imaginario que encuentra en la literatura una posibilidad de práctica o de expresión</p>
<p>Te diré ante todo, que mi madre fue mi primera maestra, ella fue la que me enseñó a medio leer y a medio escribir porque no lo sé todavía, sus primeras lecciones no se me olvidan nunca, siempre se preocupó porque yo tuviese amor hacia la lectura, para ella era lo más importante para comprender el mundo y expresarse. A los seis años de edad yo leía, lo que en esa época se decía leer correctamente, en cualquier libro, como también memorizando a la vez lecciones de moral, urbanidad, doctrina cristiana...</p>	<p>Contacto con la lengua escrita</p>	<p>Múltiples lugares de lectura. Formación moral y social en la infancia</p>	<p>Posibilidad para comprender el mundo y expresarse</p>	<p>La lectura como contacto con la palabra que permite leer y escribir el mundo. Los múltiples lugares de lectura vienen a dar cuenta del poder creador del lenguaje para significar la realidad pero también para expresarla, así se forjan competencias de recepción y producción de textos, siendo la realidad circundante el primero de ellos.</p>
<p>Al sentarme sobre la mesa de su costura, sabía que me iba a preguntar la lección, me preguntó cierta vez: ¿qué cosa es la moral? La ciencia de los deberes del hombre. ¿Es lícito</p>	<p>Seguimiento a la comprensión de textos</p>	<p>La formación moral como escenario temático de lectura y de creación</p>	<p>Repuestas a la lectura y posibilidad de construcción de</p>	<p>La lectura de textos con intención didáctica se constituye en pretexto no solo conductual, sino de ejercicio lector, el cual genera una</p>

<p>hacer mal? No, en ningún caso. ¿Cómo se sabrá si se hace mal? Consultando la conciencia. ¿Qué cosa es conciencia? Un sentimiento interior que aprueba las buenas acciones y reprueba las malas. Y así de esta forma me interrogaba las demás lecciones, como decíamos en ese tiempo.</p>			<p>sentidos y significados. Riqueza metafórica del relato</p>	<p>posibilidad productora de discursos a través de unas respuestas que permiten lanzar puentes con el texto y desarrollar el pensamiento.</p>
<p>Tuve la ocasión de entrar a estudiar tercero, cuarto, quinto y sexto. No puedo decir, fui muy, fui muy querida de mis maestros...ellos veían que me gustaba escribir poesías y cuentos y les gustaba que mi imaginación volara para componer historias...</p>	<p>Interés por el estudio</p>	<p>La escuela como centro de creación y de afecto entre los sujetos en relación</p>	<p>Gusto por escribir poesías y cuentos. Desarrollo de la imaginación para la creación literaria.</p>	<p>La actividad escolar como pretexto para la creación literaria. Se anima la creación por el afecto y se reconoce la fantasía e imaginación como instancias fundamentales de creación.</p>
<p>volvió a llevar mi hermanito para Barinitas, a donde una... a otra casa de familia, pero en esa casa de familia tenían muchos niños, y sucede de que un día me dijo el señor y usted ¿porque no nos... les da...no me ayuda con los...clase con los niños? Habían de segundo, de tercero y habían de cuarto, y usted sabe hija mía que me atreví a dar los tres grados. Pero yo tenía muy impresionado, el..la...la la técnica usada por el maestro, que fue un gran maestro, maestro ahí si como se dice de maestros...bueno, empecé a dar tercero, cuarto y quinto dedicando mi esfuerzo a que esos niños escribieran, jugaran con las palabras y crearan, fantasearan y compusieran</p>	<p>Interés por la docencia.</p>	<p>Jugar con las palabras, crear, fantasear y componer historias</p>	<p>Interés por enseñar a escribir.</p>	<p>Hay una racionalización de la conciencia que le otorga especial interés a la escritura, no a la caligrafía o a los aspectos formales, sino a un primer e insustituible bastión literario, a jugar con las palabras, a crear historias aprovechando la fantasía que sustenta la edad infantil. Evidentemente, podemos inferir no solo las concepciones que sustentan su actividad creadora, sino su apostolado magisterial</p>

sus propias historias				
<p>Ahh cierto día me dice..le digo yo a mi hermano :”ay yo quiero que mi escuelita tenga nombre y tenga...tenga como valor en el ministerio de educación”, no era nada de aspirante yoo ! (Risas), bien, entonces, sii ,escribía.. que por ahí tengo yo el nombramiento ese, el...bueno lo que me acreditó, entonces, sii y mi escuelita llevó el nombre de “Andrés Bello”, poeta de poetas, eso era en una casa de familia, logré que fuera inscrita en el Ministerio de Educación, siendo ministro el señor Hipólito Cisneros, esto fue el 30 de octubre de 1941. Aquí solamente mi salario consistía en el calor, cariño y alimentación de ese hospitalario hogar, junto a la satisfacción de ver leer y escribir a mis niños, sobretodo de verlos volar como yo con su imaginación y regalarme esas historias y esas poesías que nacían de su curiosidad y fantasía.</p>	<p>Interés por crecer en su desempeño docente</p>	<p>El nombre de Andrés Bello se asume solo en la especificidad literaria</p>	<p>Leer y escribir como parte de un vuelo con la imaginación.</p>	<p>Hay un interés por la escritura, por lo literario. Sin embargo, pareciera que al definir la intencionalidad de enseñar a escribir, se devela su propio ars poético: volar con la imaginación, regalar historias y aprovechar el aliento que infunde la curiosidad y la fantasía infantil.</p>
<p>Allí permanecí varios meses con un salario de 1,50 bs diarios, pasando infinitas penalidades, siendo una de las prioritarias la escases de agua cerca del domicilio, ni mucho menos luz, abundante plaga, siendo favorecida únicamente por el cariño de la comunidad y el interés de esos muchachitos por aprender, por adueñarse de las letras para escribir sus</p>	<p>Interés de los niños y de la propia informante por el mundo de las letras.</p>	<p>Escribir para contar su mundo soñado o vivido</p>	<p>Crear a partir de la imaginación.</p>	<p>Adueñarse de las letras parece ser la consigna que guía su apostolado vivencial y magisterial. Que los niños volaran con su imaginación y a través de un lápiz pudieran testimoniar el mundo, es también su interés humano, su propia historia, su</p>

creaciones, eso me emocionaba que todos esos niños pudieran agarrar un lápiz y escribir el mundo o esas historias que imaginaban.				genuina vocación literaria.
yaa yoo estaba enamorada, me toca ya la vida de mujer, conservando por vario tiempo un amor puro y sincero nunca nos..nunca con el muchacho me vi yo, nunca en la vida nos vimos cerca, fue siempre un amor a distancia y cerrado silencio, testigos fieles, nuestras cartas, sin embargo fue todo conjugándose poco a poco...él me escribía y yo le contestaba, él vivía en calderas y yo en Barinitas, y nunca nos hicimos una visita, noo...bien, que pasaaa?? Que un día, un dos de enero del año 1942, como un relámpago en noche de tormenta, llegó el hombre que había encendido la radiante lamparita de amor en mi joven corazón, mi primer amor, amor que llevaré hasta que mi pecho aliente...y me dijo, vengo...le dijo a la señora de la casa, que quería hablar conmigo, porque él quería era casarse conmigo, porque nosotros nunca habíamos tenido...no..nunca nunca nos víamos, sino por pura carta, y que él quería casarse, y yo con ese miedoo!	El susto por el matrimonio. El noviazgo inocente sostenido por la escritura.	Amor a distancia, la vida de mujer.	Las cartas como testigos fieles del amor	El hombre es un relámpago en noche de tormenta, el amor es una lamparita que se enciende en el joven corazón, un amor incrustado en el para siempre. Metáforas con las cuales no solo se cuenta la vida, sino que se perfila el interés por la creación poética.
Todo sucedió como en un cuento de hadas, jamás de novios nos habíamos mirado cerca, todo, todo me parecía mentira,, pues nuestras miradas se habían intercambiado al salir del	La distancia del amor le atribuye inocencia e irrealidad	Cuento de hadas. La religión, la misa del domingo, como ocasión, para poder ver	Cartas como lámparas encendidas	El amor a distancia sustituye el contacto físico por la cercanía que traen las cartas. Así, la epístola no solo es ocasión propicia de interés

Templo cuando íbamos a la misa de Domingo, siendo nuestras cartas nuestras lámparas encendidas...		el amor, darle corporeidad en parte.		creador, sino una necesidad para vivir el amor y atraparlo en la escritura.
Como siempre en estas situaciones, pensando que el laborioso tejido de nuestra vida está formado de puntos dobles y sencillos...	Dificultades de la vida	Laborioso tejido de la vida: dificultades, adversidades y penurias. Alegría efímera Vendaval azota y destruye La tempestad trae consigo la calma La propia emotividad como pre texto para escribir	La cotidianidad es poetizada, insumo para contar la vida, develar el imaginario y crear mundos.	El juego metafórico, de humanización y símil que sirve para contar la vida, es a su vez un testimonio claro de su vocación por la escritura. Vida y literatura parecen fundirse en su necesidad expresiva, en su apostolado magisterial y en las posibilidades escriturales que asume para contar su vivencia. Vivir y escribir parecen necesidades iguales en la informante, cuya importancia se ve reflejada no solo en la forma como pinta con palabras su día a día, sino en el interés de que otros también pinten su mundo con palabras.
inocente corazón, jamás entendía las adversidades del destino.				
la alegría tuvo la vida como la bomba de jabón en el aire				
a nuestro humilde hogar le tocó llorar. Tal como el vendaval llega azotando y destruyendo, también viene la calma, vino la calma con la resignación y la fe				
acompañada de una tristeza inexplicable, pues hasta la dificultad de las vías eran fieles contribuyentes a mi nostalgia				
mi vida iba pasando llena de resignación, así como entre risas y llantos, pues con la presencia de mis pequeños suavizaba el duro caminar, y así entre mi hogar y mi trabajo copaba las horas de mi existir	Optimismo y esperanza	La resignación ocurre cuando se reconocen las cosas que nutren y alientan la vida.	Amor, contrariedad y fe son escenarios propios para la escritura	La escritura literaria se pone de manifiesto en la reconstrucción narrativa de la propia existencia.
Y así como en una planicie nuestra mirada corre a extensas llanuras, así también el	Paso del tiempo, acontecer.	Extensas llanuras que ilustran la bastedad del	La mirada se evade hacia el	Tiempo y espacio se funden en un aliento poético que se emparenta

tiempo corre en el espacio de mi vida		tiempo en la vida	amplio espacio del llano; el tiempo devela el transitar de la vida.	con la propia vivencia. Materiales metafóricos con los cuales se cuenta la vida desde un aliento poético que es ya vocación por la creación artística.
En este tiempo logro inscribirme en el Mejoramiento Profesional del Magisterio para así poder mejorar mis conocimientos, siendo este mi dorado sueño, realizar cada vez mi labor más concreta y fructífera.	Interés por la formación profesional	La posibilidad de formación como aspiración para ampliar conocimientos y brindar un mejor servicio.	El hecho académico como instancia formativa y productiva.	Formarse como educadora es un sueño que viene a materializar dos propósitos: mejorar los conocimientos y mejorar el desempeño. Regularmente, la vocación artística y literaria se emparenta con un interés magisterial.
Continuando mi trabajo con mayor optimismo cada vez, pero todo se me iba cumpliendo satisfactoriamente obteniendo además gratas recompensas para mi espíritu, la mayor era siempre poder enseñar a leer y escribir y que mis muchachitos se adueñaran de la escritura para que narraran sus fantasías, contaran las labores del campo, los cuentos de espantos de por estos lares, poesías para cantar nuestras fechas tradicionales, fiestas populares, misas de aguinaldo, bailes típicos, juegos infantiles y otras costumbres de nuestra localidad.	Optimismo ante las metas profesionales. Vocación por enseñar a leer y escribir.	La palabra como posibilidad para contar, para retratar el mundo, para testimoniar la vivencia.	El yo creador, ese que reconoce la riqueza del espíritu, se vislumbra como creador en la posibilidad de formar a otros como creadores.	Hay una vocación por formar en la palabra como posibilidad creadora. Interés por vehicular el patrimonio cultural con la vocación literaria. Evidentemente, la vocación literaria de la narradora, se emparenta con el interés de formar una vocación literaria también en sus estudiantes. Un aprendizaje significativo se expresa en la posibilidad de situar al conocimiento local a partir de la apropiación de la palabra y del interés por narrar el mundo.
Intrusos momentos golpean a mi corazón,	Muerte del	La ley que rige el	Espacio para la	La reflexión metafórica recreada

<p>precisamente el 5 de julio de 1965, infortunadamente cúmplase la inexorable ley del destino con el accidente de mi hermano</p>	<p>hermano</p>	<p>destino es la muerte.</p>	<p>reflexión metafórica: momento que golpea el corazón.</p>	<p>en la vivencia es terreno fértil para la creación, para narrar lo vivido y para desahogar el espíritu alrededor de fuertes emociones. La sensibilidad manifiesta en la condición humana, encuentra en la escritura una forma de expresarse y soportarse.</p>
<p>Y así tejiéndose gratamente mis deseos, sorpréndeme el día tan ansiado por mi corazón imposible de olvidar, vi al final escalada la cúspide, satisfaciendo mi gran aspiración de ser maestra graduada,</p>	<p>Obtiene el título de maestra.</p>	<p>Escalada cúspide como metáfora de ascenso social ante el logro de una meta académica.</p>	<p>El magisterio como formación, es espacio para enseñar a crear, a contar, a leer el mundo. Al crearse como maestra, también es la oportunidad para crear a otros seres humanos, con predilección, a crearlos en la palabra.</p>	<p>Tejer y conseguir el deseo de profesionalización, es la oportunidad que encuentra el sujeto para exaltar su propio logro. Pareciese un deseo que no trasciende la aspiración del yo; sin embargo, en la creación profesional, va implícita la posibilidad de crear un mundo. En este caso, un mundo para sus estudiantes, recreado en los múltiples sentidos de la palabra.</p>
<p>Todo esto me parecía como un sueño, pero en fin, todas las aguas siguen su cauce y el destino había marcado su fuerte sello en mi humanidad.</p>	<p>Lograr un sueño como parte del fluir de la vida.</p>	<p>Parece que el destino está sellado inexorablemente en el devenir de metas,</p>	<p>Lograr un sueño como posibilidad para la creación del</p>	<p>Se da vital importancia al destino como espacio para materializar los sueños; pero también, como marca indeleble en el devenir</p>

		anhelos y avatares.	propio yo.	humano.
Pasaron varios años y mi voluntad, dedicación y cariño eran verdaderos nutrientes al desempeño de mi cargo. Causa que la confieso sin lugar a equivocarme que por una cosa ni por otra mi arraigado optimismo ha logrado evaporarse, este siempre ha burlado una u otra contrariedad en el camino de mi vida.	Vocación de servicio.	Optimismo como única tabla de salvación ante el destino.	La vida es un camino. La noción de tránsito como creación del sujeto y de la propia vivencia de ese camino. Crearse como maestra, es la posibilidad para crear a otros. Una creación humana.	El optimismo se constituye en la pieza fundamental del sujeto para enfrentar el camino de la vida. Optimismo que permite crear, luchar, formar y contar el sentir y el mundo vivido.
Ahorita estaba viendo unos papeeles que tengo por ahí viejiiitos de los trabajos que yo mandaba para el Cender y para la casa de la cultura,	Testimonio de la vocación artística.	La escritura como un trabajo de corte cultural.	El creador se enfrenta a la posibilidad de ser leído, ponderado y publicado.	La escritura como vocación, adquiere ahora un sentido de profesionalización; pues ante el ejercicio escritural, se devela ahora la posibilidad de ser leída y de ser publicada. Estamos ahora frente a un oficio.
Me preguntas sobre cómo me inclino por la escritura, pero ya no escribo, noo hace bastante días que no escribo, porque escribo muy feo, me salgo de la línea hacia arriba...anoche estaba pensando dije yo, noo así sea tatareto voy a volver a escribir. ...mis cosas de escribir empezaron si, tempranon no, como de cuarenta y pico de años, cuarenta o cuarenta y cinco, pero he escrito más después que murió mi marido, porque laa...es	La escritura como una vocación de vida. Llegada “tardía” a la vocación literaria. Las emociones de la vida como posibilidades	Negación y necesidad de la escritura. La posibilidad de testimoniar la vivencia como vocación permanente.	Evidentemente estamos frente a una creadora, capaz no solo de contar las emociones, de regalar su obra a los otros; sino, capaz de	La vocación escritural permanentemente presente en la vida. La escritura va apegada a esa condición humana que necesita expresarse. Se consolida el ser escritor ante las circunstancias difíciles de la vida. El aprendizaje de la vida es

<p>decir, nació en mí el espíritu ese fue cuando lo perdí a él, por la tristeza, la soledad que me embargó, empecé a escribir, para él, y después sii, y eso de escribir para mis nietos, y para...eso lo hago, lo hacía, ya no, porque no te puedo decir lo hago, porque en el presente no lo estoy haciendo, ya hace más de meses que no escribo, pero yo escribía siempre, siempre, siempre, siempre...mucho, mucho, mucho, yyy pero te voy a decir una cosa, la vida del ser humano no la puede uno discernir, eso lo va discerniendo poco a poco. A pesar de taantas vicisitudes, y de tantas tristezas, yo les digo que yo he sido una mujer muy feliz, porque he tenido todo todo lo que se me ha venido encima lo reconozco como diario en la vida humana</p>	<p>creativas. Escribir para alguien y por algo. La escritura como vocación permanente. La felicidad pese a las circunstancias vividas.</p>		<p>testimoniar con optimismo los desafíos de la vida y ver entonces en la escritura, un oficio, un testimonio, un regalo y un bálsamo.</p>	<p>progresivo. El optimismo hace encontrar la magia de la vida y eso, es la posibilidad de saberse y reconocerse feliz. El tenerlo todo, es precisamente la posibilidad de aprehender y contar el mundo con la palabra. Escribir es una forma de poseerse y poseer. También es una forma de sobrellevar la vivencia a partir de un diálogo humano que se establece entre el sentir y la posibilidad de testimoniarlo.</p>
<p>...es una historia, parece como una historieta la vida mía, muy bien me fue, muy bien, y me ha ido bien y me va, cuando mee parece que vooy a fallecer un poco le pido a Dios y al rato Dios me socorre todo, porque uno teniendo esa fortaleza y esa fe en Dios todo se le viene bien, eso sí que amé a mis alumnos como usted no se imagina, todavía estoy sufriendo porque cada vez que me dicen que se muere un alumno es tristeza para mi.</p>	<p>Se reconoce la vida como una historia. Amor al ser maestra. La muerte del otro sentida como la propia muerte.</p>	<p>La fe como posibilidad de transitar la vida. Morir del estudiante, es morir del maestro.</p>	<p>La fe como creación de una vida buena. Dios crea el bien. El sujeto es creador también desde su vocación docente.</p>	<p>Estamos frente a un ser humano de profunda fe cristiana, capaz de mirar su vida con alegría pese a las circunstancias difíciles. Un creador que así como ve en la palabra una vocación de vida, también ve en su consagración docente un forma de contribuir al bien de la vida, una forma de crear a otros y de ayudarlos a que se creen a sí mismos. Crear, crear y servir parecen ser las claves con las que el recuerdo de la vivencia, reconstruye un buen vivir. Se trata de optimismo, de fe, pero también de vocación, una vocación que se tiene en la escritura y en la</p>

				educación. Así obra y enseñanza van tan juntas. Crear el mundo con palabras, es lo mismo que crear a otros desde la educación. Palabra y educación forman parte de un mismo apostolado que enriquece el espíritu, justifica la existencia y le permite a la narradora sembrar la vida de posibilidades, de esperanzas, de regalos.
--	--	--	--	--

Fuente: Autora, 2020

Ejercicio comprensivo. Categorías fenoménicas del relato de vida.

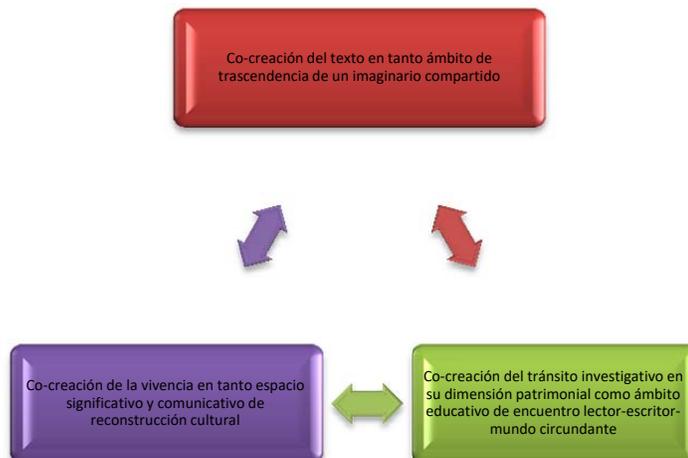
La cotidianidad se expresa por la vivencia (valores, creencias, experiencias, interacciones y educación), el hacer cultural y el fluir de ese imaginario popular que se manifiesta en formas de vida y modos de relación.

De esa cotidianidad, emerge un imaginario cultural que se manifiesta a través de tradiciones y costumbres contextuales, por las formas y hábitos de vida; y, por las diversas concepciones para interpretar el mundo, pensar la condición humana, contar la vida y entender la interacción sociocultural que se da en la trama de alteridades y reciprocidades.

El relato como reconstructor de la vivencia; y esta como espacio de creación escritural, se fragua como un lugar intersubjetivo mediante el cual se construye el conocimiento y la experiencia en el mundo. Insumos fundamentales para desarrollar la creación como espacio de expresión humana, manifestación cultural y encuentro socio-afectivo sustentado en un campo axiológico.

Este marco, permite obtener una red semántica de categorías emergentes que permiten vehicular la tríada relacional vivencia-cultura-educación:

Figura 8. Creática fenomenológica y hermenéutica de las categorías emergentes.



Fuente: Autora, 2020

La posibilidad creadora del lenguaje y el enriquecimiento del patrimonio cultural forman parte de un imaginario que se reconstruye y expresa a través de la vocación literaria. Allí entra la vivencia del creador, cuya obra puede constituirse en parte de un canon formativo que, desde la mediación educativa, forje el desarrollo de una competencia literaria consustanciada con el ejercicio de unos valores fundamentales.

Si bien es cierto que, para fines comprensivos, la historia ha sido fragmentada en relatos, ella en su conjunto aporta insumos para deslindar las unidades de interpretación y sentidos para suscitar un rigor comprensivo que se concatena con ese interés por narrar, con esa palabra que cuenta y que se hace tributaria de un imaginario que fluye en la remembranza y que ratifica ese poder creativo del lenguaje.

Tenemos entonces, una práctica cotidiana que encuentra en la palabra un espacio para la expresión y la creación de mundos posibles. Expresión que se consolida en elemento constitutivo del patrimonio cultural local en tanto referencia al imaginario popular recreado en la vocación artística literaria. La cultura literaria, como espacio de simbología cotidiana, adquiere un impacto formativo desde la pertinencia y significatividad, tanto en el desarrollo de competencias, como en el escrutinio de un equipaje cultural que provee posicionamiento, reflexividad y autonomía, cohesionado desde la identidad y valoración de las raíces más autóctonas que delinean lo que somos, sentimos y hacemos.

La vivencia se funde en transiciones recíprocas con ese imaginario que se expresa en el ser, hacer y concebir el universo inmediato, encontrando como destino, el enriquecimiento del patrimonio cultural a través de una vocación escritural. De esta forma, la obra se constituye en referente de las tradiciones locales y la vivencia en código compartido. Ambas instancias fortalecen un imaginario de relaciones que devela las coordenadas históricas y culturales que delinean a ese universo común, dotado de fuerza creadora para la

trascendencia. En la comprensión fenoménica del relato y su articulación con los desafíos de esta investigación y con la construcción de la ulterior propuesta, podemos puntualizar tres ideas sustantivas:

a) La identidad como posibilidad de valoración difusión e intercambio del patrimonio cultural, serían el objetivo de tres pretextos: la vivencia, la creación y el diálogo intersubjetivo con el mundo inmediato.

b) El saber popular es un espacio de pertenencia, un vínculo con las raíces y un equipaje de identidad para establecer una relación global sin perder la herencia local.

c) El diálogo humano recogido en la vivencia como prerrequisito de una educación situada, suscita significativas y trascendentes oportunidades de aprendizaje.

La vivencia reconstruida por un libro viviente que se constituye en vehículo para la valoración patrimonial, es también un poderoso insumo narrativo para comprender el imaginario socio cultural circundante. La vivencia entonces, es un espacio propicio para el aprendizaje significativo al vehicularse con el producto literario y fortalecer los lazos culturales con el acervo local.

Comprender el mundo-de-vida como ejercicio fenoménico: pretexto teórico de vínculo imaginario – patrimonio – educación.

Develar una concepción de lo vivido, interpretando sentimientos, acontecimientos, percepciones y experiencias; es fundamentalmente un espacio de relación con los otros que puede ser de orden educativo, mediado por el patrimonio cultural como pretexto de herencia; o de orden cultural, visto como ámbito refractario de un imaginario popular como pretexto de vínculo y pertenencia. En ambos casos, es un lugar de encuentro que permite constituir una triada axiológica de identidad, valoración y

enriquecimiento, todo ello desde una perspectiva integradora como lo es el posicionamiento cultural ante lo propio y lo ajeno.

La vivencia se constituye en espacio significativo de aprendizaje, en instancia situada de educación y en ámbito reflexivo ante los múltiples sentidos que pueden derivar de la experiencia de vida en sintonía con el contexto inmediato.

La vida como ámbito de reflexividad y aprendizaje genera dos posibilidades educativas: proceso reflexivo que se da en quien narra su vida a partir de lo que supone para sí mismo la propia historia; y, la cotidianidad que genera un espacio vivido para dimensionar los saberes locales en relación con el sujeto que construye su vida en esa relacionalidad que se despliega a partir de esa riqueza propia de la inmediatez.

Ambas instancias se funden con la escritura de una historia local de la que se es agente y paciente; y que se constituye posteriormente en posibilidad para contar y re-crear el mundo. Así, ese imaginario colectivo hecho de vivencias, permite redescubrir y reactualizar tradiciones, manifestaciones de la cultura y diálogos identitarios.

La educación, filosofía, antropología; y, por supuesto, la literatura, generan nuevas formas para estudiar al sujeto, la cultura y la sociedad. Ello provee nuevos estatutos investigativos para acercarnos no solo a la importancia de los libros vivos dentro de ese imaginario popular; sino, para aprovechar su impacto en la actividad formativa que se funde indiscutiblemente, con la preservación y el diálogo humano alrededor de ese patrimonio cultural del cual se es depositario.

Lo subjetivo e intersubjetivo que se da en el reconocimiento del otro, que no solo es cultor, sino que también es vecino de la vivencia que construyen nuestros estudiantes, permite valorar una relación constructiva de doble articulación: comprendo el patrimonio y aprendo con sentido. Estos dos

significados, de orden fenomenológico y hermenéutico, posibilitan el desarrollo de una educación sustentada en lo humano, en la identidad y pertenencia; en el respeto y valoración de esa riqueza cultural que bordea al sujeto y que lo constituye como embajador de lo local en un posicionamiento autónomo, respetuoso y responsable en lo global.

Interesa pues, comprender la educación como instancia cultural de creación humana, validando en esta concepción la vivencia, el imaginario y lo patrimonial como experiencia del sujeto que se enrumba desde la inmediatez hacia la desafiante planetarización que lo contextualiza. Si miramos un nuevo orden fronterizo, nos encontraremos también con nuevas formas para concebir la vida, el mundo y el conocimiento. En esta avasallante innovación, patrimonio, imaginario y cultura, se fusionan en una vivencia que declara a su vez, el hacer mismo de la sociedad. De allí la inaplazable dimensión educativa que ejerce la vivencia, pues nos encontramos frente a una realidad dinámica, en la que irrumpe el ser social, su vida cotidiana e interacciones, son una forma para construir el conocimiento desde la riqueza cultural que actúa no solo como saber previo o equipaje cognitivo, sino que es un insumo importante en la formación axiológica y en la consolidación de un posicionamiento autónomo.

El interés es que, en las demandas de este mundo globalizado, no se rompan esos vínculos de naturaleza indisoluble con esa herencia patrimonial que forma la esencia del ser.

CAPÍTULO V

FENOMENOLOGÍA CONSTRUCTIVA. APUESTA CREÁTICA

**PATRIMONIO CULTURAL E IMAGINARIO CAMPESINO: UNA MIRADA
DESDE EL ENCUENTRO LITERATURA Y EDUCACIÓN**

Con insistencia se ha afirmado que uno de los desafíos sustantivos de la escuela consiste en la formación de un sujeto lector autónomo, capaz de desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo en torno a los textos, versátil para ubicarse en los múltiples lugares de lectura que la época provee y competente en el uso de la lengua para los desafíos que demanda la recepción y la producción de textos.

Para materializar estos intereses, se demanda la posibilidad educativa que puede desprenderse como valor agregado, del encuentro entre literatura y educación; es decir, se asume que potenciando el poder creativo del lenguaje, el encuentro entre el texto literario y el lector; y, valorando la amplia visión de mundo que deviene del goce estético, podemos fortalecer la formación de un lector competente que además sea sensible ante los múltiples espectáculos de la vida en tanto receptor de discursos que apuntan a develar los múltiples contornos de la condición humana.

Al pensar en la importancia de la literatura para la concreción de desafíos que apuntan al dominio del lenguaje, al desarrollo del pensamiento y a la posibilidad comprensiva de lo humano recreado en el discurso literario, se han asumido diversas estrategias que van desde: a) articular la formación de lectores en todo el sistema educativo a través de las posibilidades que derivan de la literatura infantil, juvenil y para adultos, b) fortalecer un canon

formativo que plantee viajes de lectura a la inversa, que fortalezcan una competencia literaria para leer textos vecinos a las realidades circundantes y desde allí, adquirir un equipaje que permita aproximarse a la lectura de textos literarios pertenecientes a otras épocas y latitudes, los cuales encuentran su articulación en un solo aliento de expresión y proyección humana ; hasta llegar a la propuesta de, c) reivindicar la literatura local y regional como instancia que posibilita ese viaje a la inversa, reconociendo a los cultores y al imaginario popular cercano a las prácticas, vivencias, intereses y conocimientos de ese lector en formación, en fin, forjando una valoración de lo autóctono como espacio formativo, de identidad, diálogo y pertenencia.

Para el logro de este cometido, están implicados tres requerimientos perentorios. En primer lugar, la comprensión amplia del imaginario cultural que define a las comunidades a través de una investigación intensiva de las prácticas socioculturales, de los cultores, de las geografías culturales y de las arcas artísticas que han sido depositarias de las necesidades expresivas de lo humano traducidas en las diversas manifestaciones que conviven en la cotidianidad, mantienen vivo el acervo y renuevan el espíritu de (re) conocimiento. Lo otro sería, promover las múltiples instancias culturales de lectura, tanto del patrimonio, como de la vivencia, del encuentro con el territorio y de lo humano reconstruido en un ejercicio identitario que viene a vivificar en las comunidades ese poder creativo, recreativo y comprensivo de la literatura. Por último, reivindicar el lugar del ser en una lectura del imaginario popular que, por una parte, permita reconocerse como productor y receptor de discursos artísticos y literarios; y, por la otra, como gestor cultural capaz de valorar su acervo, identificarse con las prácticas que vivifican su cultura y dialogar, desde su empoderamiento cultural, con otras prácticas, creencias, formas de vida, tradiciones, costumbres y manifestaciones.

Síntesis fenoménica de la narrativa problematizadora

En los actuales momentos, la educación juega un papel fundamental en este mundo globalizado, donde el dominio de la tecnología sobre la vida social y cultural se agudiza progresivamente y un escenario complejo de transformaciones sociales y culturales, desafían la creatividad e imaginación de todos los seres humanos, desde el nivel de educación inicial hasta el nivel superior.

Inherente a la globalización, tenemos la circulación indiscriminada e irreflexiva de valores culturales foráneos que afectan y anulan la tradición cultural. Es decir, la penetración cultural, al imponer otros modelos, deforma la identidad de los pueblos y por ende de su población; de ahí que resulte un imperativo su preservación, y es justamente frente a este desafío que la educación constituye la piedra angular.

Ante el escenario planteado, la transformación de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales, que inevitablemente todos vamos a experimentar en este mundo globalizado, trae consigo consecuencias que podrían ser nefastas si no se toman las medidas pertinentes, por lo que se hace necesario, desde instancias educativas, retomar las bases sociales y culturales de cada región para la preservación de su idiosincrasia, que es lo que hace diferente a cada una de ellas y de allí su magia y belleza.

Fundamentalmente, esta es la importancia que tiene para el individuo de hoy día reconocerse como parte de un sistema social y cultural específico, perteneciente a una zona determinada, a una localidad, y no por ello sentirse desligado del mundo. Y es aquí, donde la educación constituye una vía eficaz para conservar y desarrollar esa identidad, pues ubica como centro del proceso educativo al sujeto histórico-cultural.

En medio de un contexto tan complejo, lleno de incertidumbres y asediado por la innovación, se debe proyectar, para hacer frente a la pérdida de identidad, una política cultural consecuente, la cual descansa en presupuestos objetivos y se encamine a la defensa de los valores culturales más auténticos. La cultura regional, y con ella la composición familiar, portadora de los anhelos y valores de su gente, de su ser, parte inseparable de la identidad, desempeña un importante papel en la vida de los pueblos.

El sistema educativo en todos sus niveles, contempla contenidos curriculares vinculados directamente con estudios de la cultura así como también con proyectos y programas vinculados con la vida socio-comunitaria, los cuales coadyuvan, de cierta manera, con el desarrollo de valores vinculados a la identidad nacional, regional y local. Estos contenidos constituyen uno de los principios sistematizados y formalizados, más importantes del saber cultural. Los estudiantes adquieren mediante ellos conocimientos en torno a los valores culturales del país, aprenden a apreciar la producción artística, y, también, a profundizar en aspectos del panorama social, histórico y cultural. Debe tenerse presente que, profundizar en la cultura de la nación, de la región o de la localidad, es una vía eficaz para lograr la identificación con las raíces, con las tradiciones.

Sin embargo, hay que señalar que no siempre estos programas de estudio, dentro de sus contenidos generadores, conceden espacio u orientación para el tratamiento de autores, obras y otras manifestaciones artísticas de carácter regional y local. Debido a ello se ha de desarrollar un trabajo metodológico y educativo que permita afianzar en los estudiantes un mejor conocimiento de sus raíces culturales, de su tradición regional y, sobre todo, de la dinámica artístico-cultural de su presente.

En consecuencia, adquiere verdadero significado la realización de estudios teóricos-metodológicos que puedan cimentar los fundamentos que

coadyuven con las acciones necesarias para reivindicar, visibilizar y rescatar el patrimonio histórico, natural y cultural, el cual expresa la riqueza de ese imaginario popular que rodean al hombre contemporáneo. Interesa entonces, hacerlo perceptible como elemento significativo de lo que somos y de lo que nos define, para ello es fundamental que desde la escuela se edifiquen como objetivos sustantivos: la valoración, el estudio y promoción del acervo cultural más auténtico y autóctono de la localidad; el fomento del respeto hacia los mismos, por parte de las nuevas generaciones, a fin de procurar la preservación de la memoria histórica, artística y social ; y, el reconocimiento de ese rango axiológico expresado a través del espíritu de pertenencia a la comunidad y de un genuino interés por reconocerse dentro de un necesario arraigo nacional y regional. Esta tarea resulta perentoria ante los nuevos requerimientos que las comunidades y los desafíos epocales vienen planteando a la tarea educativa.

En este sentido, las instituciones educativas y, dentro de ellas, las comunidades de aprendizaje como centros de formación integral, están llamadas a advertir el sustento cultural que en forma general garantiza la vida y existencia de las comunidades humanas; y, en particular, están comprometidas con la necesidad de hacerse cargo del examen tanto de la cultura literaria como del imaginario popular de cada región o localidad. Este prerrequisito en la formación integral del sujeto, se constituye en un ámbito de valoración de la identidad cultural caracterizado por la creación de espacios cotidianos de enriquecimiento intelectual y reflexivo, y por el reconocimiento de una relación dialógica que debe fraguarse entre el binomio de los saberes: académicos-vivenciales, teóricos-prácticos, científicos-humanísticos, sistemáticos-simultáneos, universales-locales y formales-experienciales.

Síntesis fenoménica de la narrativa fundacional

La *cultura literaria* puede entenderse desde una doble articulación: a) como competencia y b) como patrimonio. En el primer caso, el desarrollo de una competencia literaria implica necesariamente tanto el conocimiento de criterios estéticos que permitan valorar y seleccionar textos literarios, como la emergencia de un amplio mapa de autores y creaciones que revelan el devenir de la obra literaria en diversas épocas, latitudes, perspectivas temáticas y propuestas estéticas. Por su parte, entender la cultura literaria desde la perspectiva patrimonial, requiere asumir dos instancias de comprensión y reflexión: por una parte, la valoración del patrimonio literario como la suma de productos artísticos que vienen a dar cuenta del hombre y de sus circunstancias contextuales desde una interrelación mediada por la condición humana y las dimensiones socioculturales que bordean al individuo productor y receptor del texto, y, por la otra, desarrollar una conciencia identitaria expresada por los textos literarios que refieren la inmediatez circundante del sujeto creador y lector; es decir, acercarse, valorar y reconocer la producción estética verbal vecina a la su realidad cotidiana, identificar los cultores de su comunidad, reconocerse en la tradición letrada u oral que se recoge en las venas culturales de su entorno vivencial y humano, tanto local como universal. Bien nos dice Sánchez (2006) lo siguiente:

Cabe afirmar ya, por tanto, que el discurso literario es un discurso necesario para la construcción de la identidad [...]suele estar más cerca de la vida [...] porque la literatura genera lenguaje [...] El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el universo [...] (ello) alude a las posibilidades que ofrece la práctica de la literatura como representación y aprehensión de la realidad y de la identidad del sujeto. (pp. 302-303)

En relación al *patrimonio cultural*, este no se limitaría al (re) conocimiento de obras y creadores cercanos al lector, sino: a) todo el tejido literario, en tanto producto cultural (referencia, enriquecimiento, expresión), que conforma el estatuto patrimonial, b) obras y creadores, indistintamente del momento socio

histórico, del contexto sociocultural y del espacio humano que refieran, condiciones o recreen; y c) el imaginario que cimienta y se enriquece de la producción estética-verbal. De esta forma, todo aquello que el lector hace suyo, que amplía su visión de mundo y que le enriquece su gusto lector, vendría a formar parte de una instancia cultural que circula por el torrente sanguíneo de toda la cultura humana y se hace patrimonial porque se corresponde con las arcas de la creación estética, se apropia de un lenguaje artístico para re-crear la experiencia humana en el mundo y, porque el lenguaje, producto transformado y transformador de realidades sociales y de imaginarios culturales, se constituye en elemento material de composición de discursos que nos dan cuenta de manifestaciones y espiritualidades humanas, del pasado o del presente, cercanas o distantes, que hacen posible la identificación, reproducción y valoración de un imaginario heredado que se actualiza permanentemente en la práctica, lectura, representaciones, expresiones y conocimientos que refieren y enriquecen la cultura como espacio de conocimiento, valoración e identificación. Al respecto, la UNESCO (1982), define al patrimonio cultural desde una perspectiva hereditaria, y así plantea:

El patrimonio cultural de un pueblo comprende las obras de sus artistas, arquitectos, músicos, escritores y sabios, así como las creaciones anónimas, surgidas del alma popular, y el conjunto de valores que dan sentido a la vida, es decir, las obras materiales y no materiales que expresan la creatividad de ese pueblo, la lengua, los ritos, las creencias, los lugares y monumentos históricos, la literatura, las obras de arte y los archivos y bibliotecas. (p. 18)

La mención patrimonio cultural remite por extensión a un imaginario espacial; es decir, la cultura como experiencia, expresión y práctica humana, asumiendo los contornos estéticos que le provea el espacio físico. Visto así, podemos hablar de un imaginario popular, campesino o urbano, por ejemplo. En otras palabras, el patrimonio cultural cohesionará sus vasos comunicantes entre hombre y mundo a través de un lenguaje estético que es recreado y

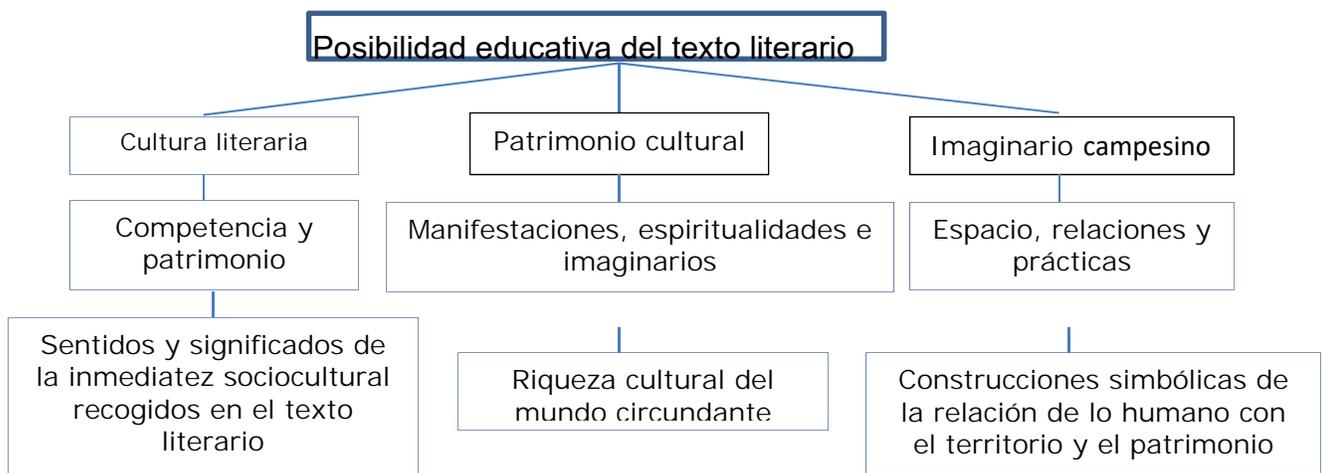
recreador de un imaginario colectivo que adquiere las dimensiones culturales del contexto en el cual emerge y se expresa. Si nos referimos, es la especificidad de este interés escritural, al imaginario campesino, nos estaremos refiriendo a tres instancias conceptuales: lo natural, lo geográfico y la concepción, en ese espacio, de la espiritualidad humana. No se trataría solo de la relación del hombre con el entorno campesino y los marcos que definen y expresan dicha relación, sino, básicamente, al encuentro del individuo con las prácticas culturales de ese territorio y con la pertinencia, identificación y reconocimiento de lo humano en ese margen de experiencias, diálogos y construcciones simbólicas de realidades socio culturales. Afirma García (2012) lo siguiente:

Entendemos por patrimonio natural todos los elementos de la naturaleza [...] así como el resultado del trabajo del hombre en el ambiente natural; es decir, el paisaje humanizado [...] El territorio es el punto de encuentro del hombre con su patrimonio. Sin una valoración cultural del territorio que ponga de manifiesto la singularidad de sus recursos [y prácticas] y estimule la confianza de la comunidad en sí misma y en su capacidad creativa, es difícil que un lugar despegue en su desarrollo [...] Por tanto, el patrimonio es el resultado de la dialéctica entre el hombre y el medio, entre la comunidad y el territorio [...] todo aquello que nos remite a nuestra identidad. El concepto integral de patrimonio tiene como dimensión la globalidad del territorio y sus habitantes (p.18)

Esta referencia nos provee de una triada relacional territorio-hombre-patrimonio transversalizada por el rango axiológico de lo identitario. De esta forma, entender la cultura literaria (herencia y competencia) como patrimonio cultural (acervo y tradición) de un imaginario campesino, implicaría: a) aproximarnos al amplio mapa de autores y obras locales (en equilibrio con las universales) que permitan valorar la riqueza cultural del mundo inmediato, de las diversas expresiones de aquella realidad circundante y del tejido de relaciones que se fraguan entre lo humano, la manifestaciones artísticas populares y el entorno; b) comprender las arcas culturales depositarias de las diversas tradiciones y espiritualidades que adquieren sentido, significado y valoración en un espacio de geografía sociocultural vecino en tanto

experiencia, vivencia o re-creación; y, c) reflexionar en torno a las construcciones simbólicas que irrumpen, por impacto o emergencia, en un espacio físico determinado por las relaciones: hombre-territorio (quién es), hombre-paisaje (cómo vive), prácticas-recursos (qué hace) y patrimonio-identidad (qué valora, cómo se representa, dónde hereda, cuándo se apropia y por qué pertenece). Veamos el siguiente esquema generador de rutas interpretativas:

Figura 9. Creática relacional de categorías conceptuales implicadas



Fuente: Autora, 2020

Síntesis fenoménica de narrativas generadoras

La mediación de procesos educativos en literatura, advierte en su perspectiva teleológica, tres desafíos perentorios: desarrollo de la competencia literaria, valoración del patrimonio cultural que se atesora en las arcas de la producción literaria y reconocimiento axiológico de la identidad como valor agregado que emerge de la comprensión de los imaginarios recreados en el texto literario, ámbito pertinente ante los riesgos de la globalización, las urgencias ecológicas y el necesario clima de paz y tolerancia cimentado en el respetuoso y siempre abierto diálogo cultural.

Ahora bien, estos desafíos se articulan con una tríada conceptual de carácter epistémica, axiológica y ontológica que deslinda los marcos teóricos, las racionalidades y las transiciones metodológicas que vehiculan el interés por reconocer la literatura local y articularla con el amplio horizonte del patrimonio cultural como depositario de un imaginario que nos convoca a identificar obras, autores, temas, intereses y propuestas estéticas surgidas de las venas culturales que definen el acervo de nuestros pueblos y comunidades. De esta forma, y en un ejercicio fenomenológico y hermenéutico, interesaría comprender, interpretar y explicar el siguiente tejido teórico:

a) *Ámbito epistémico*

En este espacio, interesa comprender los conocimientos que emergen de la inmediatez cultural, estos serían prácticas de vida, espiritualidades humanas y costumbres o tradiciones que encuentran su manifestación en el texto literario. Es decir, entender cómo la vivencia que se articula con la práctica cultural, encuentra lugar en la producción artística – verbal y, con estos insumos, redimensionar el estatuto de cultura literaria que contemple: a) el reconocimiento de la literatura local en el torrente cultural de pueblos y regiones, b) ampliar el mapa de autores y obras cuya cercanía debevelar intereses vinculados con la pertenencia de afectividades, pertinencia contextual, identidad cultural, riqueza cotidiana y reivindicación de aquellos cultores de la palabra que han forjado con su aporte el imaginario popular. Resultan a propósito las observaciones de Moreno(2002) para advertir este complejo sistema de comprensión y expresión cultural:

Puesto que la cultura, en su acepción más amplia es 'el modo de habérselas con la realidad que tiene una comunidad humana', la base existencial de una cultura está, pues, en una praxis propia de una determinada comunidad o, para nosotros, lo que hemos llamado una 'practicación' vivida. El modo de habérselas con la realidad se

diversifica en multitud de practicasiones, una de las cuales es la `practicación primera` que constituye el sentido originario del mundo-de-vida y que sentidiza a su vez a las otras prácticas, `practicaciones segundas`, que constituyen, en cuanto comunes a todos y por todos compartidas –en cuyo marco de sentido se ejercen las prácticas singulares de cada persona y que forman su personalidad que siempre ya estará `culturizada`– la base de sentido para lo que conforma el acervo de conocimientos, símbolos, valores, memoria histórica, etc. De una comunidad, esto es su sistema cultural. (p.27)

Efectivamente, para acceder a la vivencia y de ella obtener los hilos culturales con los cuales se teje el discurso literario local que se expresa a través de obras y autores cercanos a un imaginario popular compartido, es necesario desarrollar un ejercicio investigativo que nos dé cuenta de un mapa literario más amplio en el cual se reivindique lo local y se generen las bases para refundar el estatuto mismo de la educación literaria en tanto ampliación de la visión de mundo desde la cercanía con lo vivido.

b) *Ámbito ontológico*

Si bien, el anterior espacio tendría una dimensión teórica-metodológica, este espacio es eminentemente filosófico dado que se plantea desentrañar: el diálogo humano-espacial que se plantea en la creación estética literaria, la posibilidad de una narrativa cultural compartida, de encuentro y reconocimiento; y, el valor identitario que se advierte como prerrequisito del diálogo cultural, del respeto a lo autóctono y de la reivindicación de aquellos valores y tesoros culturales que definen nuestro imaginario y nos caracterizan como pueblo. En otras palabras, reconocer el lugar del ser en la lectura de lo vivido que se recoge en las arcas literarias y que forma parte del acervo que corre por las venas culturales de nuestras comunidades. Bien afirma Galíndez(2000) lo siguiente:

Las obras literarias aportan al lenguaje una experiencia. Las significaciones que los textos aportan a nuestra situacionalidad, del simple entorno hacen un mundo [...] Reconocer esta función postula

una hermenéutica que no busca establecer la intención del autor, sino el movimiento por el que el texto despliega un mundo. [...] La narratividad aprehende el mundo desde la praxis humana[...] (pp. 47-48)

Es evidente la necesaria comprensión de una narrativa que permita (re) conocer y (re) interpretar el lugar de creadores y lectores en un texto que, ante todo es la construcción simbólica de las relaciones culturales que se establecen con las cosas, con el espacio y con los seres y sus afectividades. Con estos insumos, podemos reinterpretar las dimensiones simbólicas y sónicas que se fraguan en el imaginario cultural de pueblos y regiones. Válidas son las consideraciones de Galíndez (2000) al señalar lo siguiente:

[...] Para Cassirer, las formas simbólicas son procesos culturales que articulan toda la experiencia. Por “mediación simbólica” se entiende los símbolos de naturaleza cultural, que están a la base de la acción [...] los símbolos son “interpretantes” internos de la acción; el simbolismo confiere legibilidad a la acción. (p.39)

Todo el tejido de creación literaria, patrimonio cultural e imaginario popular estaría cohesionado a través de un hilo artístico que se manifiesta como la necesaria reconstrucción de unas dimensiones espaciales que son expresión de diálogos profundos que se funden entre el ser y la tierra como mapa de relaciones, prácticas, sensibilidades y vivencias de orden cultural que remiten a la condición humana en su dimensión depositaria de lo comunitario, cuya simbología cultural también es singularizada en el ser.

c) Ámbito axiológico

Este ámbito de carácter propositivo, tiene como intencionalidad, tejer desde el vínculo con la literatura local, un espacio de revalorización de la identidad como actitud inherente a la condición humana. De esta forma, se replantea, por una parte, el valor de lo literario en el patrimonio cultural; y, por la otra, se generarían espacios para examinar en la creación artística, un imaginario popular que enriquece nuestro conocimiento y posicionamiento ante el mundo, posibilita encuentros tolerantes y respetuosos con otras culturas y

expresa esa sensibilidad de pertenencia a un acervo que define nuestras acciones y visiones de mundo; pero sobre todo, nuestra personalidad, espiritualidad e identidad. Para Illas (2010):

La literatura se constituye en una genuina [...] forma de comunicación creada por los hombres y contextualizada por el mundo circundante, las relaciones humanas y el imaginario que provee el contexto socio cultural [...] remite a sistemas de valores que se entrecruzan en diversos tipos de [...] relaciones dialógicas entre los discursos literarios y los tejidos sociales y culturales a los cuales remite. (p.110)

Destaca pues, la necesidad de promover desde el texto literario, ese acervo cultural que se vivifica en las prácticas cotidianas de nuestras comunidades (crear, recrear, comprender), con el cual se atribuye sentido y significado a la actividad lectora, no solo en su dimensión decodificadora, sino en su posibilidad comprensiva del mundo y, dentro de él, de lo humano; es decir, una lectura que trasciende la escena educativa para instalarse, en rigor, como posibilidad real en el interés trascendental de replantear el ejercicio recreativo de lo humano que se expresa en las manifestaciones estéticas – verbales (reconocimiento, valoración e intercambio). Concluye Illas (2010) afirmando que:

Los escenarios cognitivos, experienciales, estéticos, educativos, sensibles y axiológicos en los que se sustenta la competencia literaria, pueden ser perfectamente alcanzables desde los dominios de la literatura local y regional, esa que forja las raíces más autóctonas de la literatura canónica de todos los tiempos, esa misma que teje hilos indisolubles entre el hombre y la posibilidad re-creacional e imaginífica de la cotidianidad. (p.285)

Evidentemente, la nitidez de estas observaciones, nos remiten a tres desafíos ulteriores: a) identificar las obras y los cultures, b) reconocer la reconstrucción del imaginario popular que proyectan en sus propuestas creativas y c) destacar el valor de sus producciones dentro del conocimiento patrimonial, el posicionamiento cultural y el rescate de la identidad como

posibilidad de respuesta ante la hegemonía que imperceptiblemente instaaura la globalización.

Síntesis fenoménica de la narrativa extensiva

Para comprender el imaginario popular que vehicula la manifestación cultural surgida y vivida en el ámbito más profundo y autóctono de nuestras comunidades, es importante reconocer lo que Moreno (ob.cit) denomina un modo de vivirse relacional, donde “es el afecto –no el interés, ni la utilidad racional, ni la ‘naturaleza’ humana, etc.- la cualidad específica de esta relacionalidad” (p. 347). Así, pues, la relación afectiva es el soporte sobre el que se sostiene el mundo-de-vida popular. La relación y el afecto, entonces, son significados que constituyen la estructura del mundo popular. Mundo que resuena y se recrea en el texto literario.

En este sentido, la obra literaria y, en general, toda la expresión artística y cultural viene a ilustrar un modo de construcción en el cual, la persona implicada, se posiciona ante el mundo a partir de la trama de relaciones que la definen y contextualizan; así se produce su yo, su identidad, pero no como un yo individual sino como un yo relacional.

De modo que para el sujeto popular de esa trama, lo sustantivo viene dado por la relación, así, él, por sí sólo, no tiene sentido pues su sentido es la convivencia. De tal suerte que, en la trama popular “lo significativo son las personas” (p. 340). Todo significado se ubica en una trama relacional humana. El popular convive en el mundo y allí construye su identidad, posicionamiento, formas de vida y valores. Nada puede hacer fuera de la estructura de la convivencia. Por eso es definido a través de la relación convivial. Por el contrario, lo económico y la producción, aparecen subordinados a lo afectivo-relacional.

Este mundo de relaciones fraguadas en la convivencia del hombre con los otros, con el espacio y con las cosas, es el elemento que vehicula el afecto, la espiritualidad y lo sensible que sustenta la creación literaria, lo cual se expresa a través de la obra en una dinámica bidireccional; así, la condición humana se manifiesta desde una trama relacional; y, precisamente, son las relaciones, las instancias que transversalizan el imaginario popular y el ser mismo de la praxis cultural.

Síntesis fenoménica de la narrativa concluyente

Para concluir, hay que precisar tres ideas fundamentales surgidas de este trabajo: a) construir una mirada teórica y didáctica que permita indagar en el patrimonio cultural el lugar de la producción literaria local (temas, motivos, sensibilidad, autores, propuesta), b) acercarse mediante estudios etnográficos y metodologías biográficas a los cultores y a los lectores para comprender el vínculo cultural, vivencial e imaginífico que se fragua entre ellos a través de las obras, de las manifestaciones artísticas y del cuerpo compartido de la expresión cultural; y c) generar una educación en cultura literaria que tenga como norte la formación de la identidad y el reconocimiento de la persona en las realidades circundantes que conforman su vivencia y cotidianidad, la posibilidad de encuentro con otras culturas y de posicionamiento ante el avasallante mundo de la globalización; y, la valoración de su espacio cultural como un ámbito humano de relaciones, manifestaciones y sensibilidades que enriquecen su acervo, su marco de experiencias y su horizonte de saberes.

Para identificar, reconocer y abordar todos estos desafíos, es necesario el estudio y el conocimiento de la propia cultura, es decir de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que la

caracterizan. Es la cultura la que nos hace específicamente seres humanos, racionales, dotados de un juicio crítico y un sentido de compromiso moral. Es a través de ella que discernimos los valores y tomamos decisiones, a través de ella el hombre se expresa, se da cuenta de sí mismo, reconoce su incompletitud, cuestiona sus propios logros, busca incansablemente nuevos significados y crea obras a través de las cuales trasciende sus limitaciones.

Una de las manifestaciones culturales que más conocimiento e información aportan sobre una comunidad o región a través de su historia, es la cultura literaria. Esta es considerada como fundamento de reflexión por las diversas temáticas abordadas por los autores de la literatura que la componen. El estudio de las obras literarias, en sus infinitos matices, puede convertirse en materia prima para trabajos de investigación, programas de desarrollo y de contenidos programáticos, en tanto forman parte de un espacio y tiempo determinados, por lo que posibilitan el estudio de una etapa o lugar a partir de los elementos, temáticas, asuntos, enfoques y personajes que se visualizan.

Por consiguiente, el estudio de la producción cultural a partir de manifestaciones, géneros, épocas, figuras, generaciones, estilos y territorios resulta fundamental no sólo para reconstruir la visión de la historia artística y literaria, sino como expresión de la vida social en un período, lugar y circunstancia específica, pues entre las múltiples funciones del arte literario está la capacidad de recrear la realidad mediante la vivencia personal, resultado de la experiencia o memoria colectiva de los grupos con los cuales el artista comparte su existencia.

A través de la literatura se expresan emociones, sentimientos, vivencias que representan, en sí misma, además de las ideas y los afectos del autor, el espíritu de una época. La literatura, tanto oral como escrita, es reflejo de una

sociedad en su tiempo y espacio, desde sus concepciones filosóficas, históricas, sociales, culturales; es la manifestación artística que evidencia al hombre en su tránsito cultural a partir de mostrar al sujeto de múltiples maneras en correspondencia con los diferentes géneros literarios y estos elementos se hacen indispensables a través de la apreciación literaria, la cual resulta elemento sustantivo para apropiarse de la cultura.

En consecuencia, se hace perentorio desde los desafíos educativos, el desarrollo de una cultura, a través de acciones formativas, investigaciones especializadas y del intercambio en grupos, escenarios y contextos diversos formados por las llamadas comunidades de aprendizaje, que son consideradas como centros de formación, abiertos, participativos y flexibles, los cuales resultan ser los más idóneos para investigar la cultura, examinar los productos literarios, socializar las prácticas escriturales y transferir, en sentido amplio, la reflexión artística a la definición del imaginario popular, del patrimonio y de las manifestaciones culturales como un todo que define al ser. Estos intereses pueden concretarse en una educación humanista que sea transversal en todo el currículo universitario, capaz de acercar al individuo con las preocupaciones, sensibilidades y manifestaciones de lo humano como ámbito fundamental para comprender su propia condición y reflexionar en torno al contexto que lo bordea. Para Gutiérrez (ob. cit) es necesaria una educación humanista que comprenda “al hombre en su realidad concreta y viviente, con potenciales modelos de una vida humana en lo humano; y, con el cultivo y el aprendizaje del modo de ser humano” (pp. 187-191). En el recorrido humano planteado por el autor, destacan: la convivencia, el lenguaje y las manifestaciones contextuales. Esta educación humanista la sitúa Sagastizabal (ob.cit) como aquella que permita “analizar, conocer, buscar el cambio y la continuidad a través de cuestiones que muestran el sentido de lo humano para comprenderlo” (p. 95)

En este sentido, se interpela la necesidad de instaurar comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la cultura literaria basadas en los conceptos de comunicación formal-informal entre personas tanto del ámbito académico como fuera de él, lo cual permitiría establecer una red de información y comunicación sobre los valores culturales de la región, así como la identificación del recurso humano con talento artístico presente en toda el área circundante al espacio convivido de relaciones. De esta manera, realizar trabajos investigativos que se acerquen al patrimonio cultural, con énfasis en los productos literarios presentes en la localidad, incorporar los hallazgos humanos y artísticos al ejercicio formativo y realizar actividades de intercambio cultural a nivel regional, serían válidas estrategias para alcanzar el rango operativo que exige la urgencia de estos requerimientos educativos.

La organización de estas estrategias y de otras tareas implicadas, pasaría por una fase de planeación, organización, estructuración, ejecución y evaluación. En cada una de ellas se propone tanto el intercambio realimentativo entre escuela y comunidad, como la interpelación constante de los valores, del patrimonio y de las prácticas culturales generadas y generadoras de un imaginario popular que es ocasión de creación y reflexión para examinar la valoración de lo propio, el posicionamiento ante la multiplicidad cultural y la riqueza de los saberes autóctonos que, en balance con los universales, dan cuenta de la condición humana convivida, de la relación con el territorio geográfico y espiritual; y del conocimiento que emerge de esa riqueza cultural propia de la cotidianidad y de los individuos que en ella viven y (re)construyen su experiencia.

En consecuencia, una educación literaria sustentada en el patrimonio cultural y referenciada en el imaginario popular, sería la tarea cardinal de las comunidades de aprendizaje, las cuales contribuirían enormemente con la ampliación de un conocimiento cultural y con la comprensión de las diversas

manifestaciones que pueden generar múltiples lecturas y significados alrededor de las formas de ser y vivir, cuyas formas convocan el gentilicio de las relaciones tejidas en diversas comunidades y regiones. Todo ello se traducirá en la emergencia de una perspectiva intercultural que deriva de ese aprendizaje consustanciado con las exigencias epocales y con los vínculos espaciales, lo cual permite reconocernos y no dispersarnos, valorarnos en la otredad y aprender desde la riqueza de la mismidad que rodea nuestro diario vivir, contrarrestando los riesgos de una globalización generadora de consumismo, alienación y, perniciosamente, de una actitud irrespetuosa hacia el ambiente, intolerante ante el otro y poco ética frente a los requerimientos de una realidad exigente y desafiante.

REFERENCIAS

- Atlas Etnográfica de Cuba. (2008). Cuba: Ed. La Habana.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). "La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva". *Revista Interuniversitaria*. 27 (2): 160-175
- Brand, J.C. (1999)"*Historia-de-vida de Felicia Valera*": *Una investigación convivida*. Heterotopia 12/13 127-136
- Brand, J.C. (2018). *Una Investigación Convivida. En Prólogo a Familia Fraterna. La Hermana-madre*. De González y Moreno. Bárbula: DiPI-FaCE UC /CIP.
- Bruniard, R. (Comp.). (2007) *Educación, Desarrollo Rural y Juventud. La Educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Ed. Tusquets.
- Córdova, C. (2008). *Axiología e identidad*. Cuba: CECI,Universidad de Holguín.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Flores, J. (2017) *La investigación cualitativa en las ciencias sociales*. [Grabación de la Conferencia dictada en la Primera Jornada: Laboratorio Social de Investigación en Postgrado FaCE UC. Valencia]

Consulta: 2015, Octubre 20].

Ferrarotti, F. (1981). *La historia y lo cotidiano*. (C. Tognonato Trad. y comp.).

García Canclini, N. (2008). *Ideología, cultura y poder*. Buenos Aires: Ed. Universidad de Buenos Aires.

Gutiérrez, G. (2005). "La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista". En Duque, A. (Coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. España: Ed. Anthropos. (pp. 167-203)

Heidegger, M., (1993) *El ser y el tiempo*. México. FCE

Illas, W. (2013). *Educación literaria centrada en la comprensión del texto a partir de la literatura local-regional*. ARJE. Revista de Postgrado FACE-UC. Año 2013. Vol. 7. Universidad de Carabobo. Valencia.

Lave, J. y Wenger, E. (1999) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. CambridgeUniversityPress, Cambridge, pp.34-35.

Lev Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Pléyade.

Marquez, E. (2004) *La Investigación Cualitativa en el Estudio de las Identidades Colectivas en Venezuela*. Ed. Rectorado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.

Martínez, M., (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

_____ (2006). La Investigación Cualitativa. Rev. Invest. enPsicol. 9(1), 123-146.

_____ (2009) *Nuevos paradigmas en la investigación*. Alfa: Caracas.

Mèlich, J. (2005). "Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto". En Duque, A. (Coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. España: Ed. Anthropos. (pp. 19-47)

Moreno, A. (2008) *El Aro y la Trama. Episteme, Modernidad y Pueblo*. Conviviumpress. Colección episteme. Primera ed. 1995. Reimpresión. Miami. USA.

_____ (1998) *Historia-de-vida de Felicia Valera*. Fondo Editorial CONICIT, Caracas.

_____ (2002). *Historia-de-vida e Investigación*. Caracas: Colección ConviviumMinor (2), CIP.

_____ (2003) *Nueva postura paradigmática en la investigación social*. Heterotopía. Año XI, n° 24. CIP.

_____ (2006). *La Investigación Convivida. La Experiencia vivida como Horizonte Epistemológico Práxico de la Investigación en Ciencias Sociales*. En Heterotopia n° 34. Caracas: CIP

_____ (2007). *La investigación convivida: La experiencia vivida como horizonte epistemológico-práxico de la investigación en ciencias sociales*. Espacio Abierto v.16 n.2

_____, Campos, A., Pérez, M., y Rodríguez W. (2009) *Y salimos a matar gente*. Tomo I. C I P. Caracas.

_____ (2016). *De camino a la trama*. Temas epistemológicos. . tomo I Ed. El Estilete, Caracas.

Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

González, V. y Moreno, A. (2008). *La Orientación como Problema*. Colecc. Convivium Minor, N° 4. Cip. Caracas.

González, V. (2018) *El Arte de la Interpretación-comprensiva convivida*. En Apuntes para la Cátedra de Métodos de Investigación en Orientación. Mimeografiado. Bárbula: FaCE UC

Heller, A. (1977) *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona. Ed. Península.

Hermeneutica actual ¿apertura u otredad? Espacio abierto, (2002) año/vol. 9, número 004. Maracaibo Venezuela.

Historia-de-vida e investigación. (2002) Caracas: colección conviviumminor (2), CIP.

La investigación convivida. (2006) Heterotopia N° 34. Editorial CIP. Caracas.

Motta, G. (2016). *Una mirada a través del arte: vinculación del pasado y el presente del patrimonio cultural colombiano en la educación*". Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España: Autor.

Nápoles, E. y Córdova, C. (2016). "Educación, identidad y cultura popular tradicional en preuniversitario". *Edusol*. Vol. 16, N° 57 (pp. 1-10). Guantánamo, Cuba.

Ortiz, O. y P. Lanceros (2005) *Claves de Hermenéutica para la filosofía, la sociedad y la cultura*. Universidad de Deusto, Bilbao.

Perez, M. (2010) *Vida cotidiana y familia popular venezolana*. Caracas

Rodríguez, J. (2007). *El patrimonio identitario campesino y su proyección axiológica en el proceso docente-educativo de la secundaria básica suburbana*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero". Holguín, Cuba: Autor.

Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid - España: Ediciones Morata.

Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.

Valera-Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: Fondo Editorial UCV

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós