



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



ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO
VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de
Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo como requisito para optar al
Título de Doctor en Educación

Autor: Richard D. Montero C.
Tutor: José Rafael Quintana

Bárbula, Noviembre de 2021



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



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Richard D. Montero C. Cédula de Identidad: 16.423.920.

Tutor: José Rafael Quintana. Cédula de Identidad: 8.685.375.

Correo electrónico del participante: richardmontero3@gmail.com

Título del Trabajo: ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR.

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

TUTOR	MOMENTO	LAPSO	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIONES
Dr. Alejandro Moreno Olmedo	...	Del 10-10-2016 al 25-12-2019	Construcción del Proyecto de Tesis Doctoral, y su prosecución, para consolidación en Tesis Doctoral.	Andamiaje del Proyecto de Tesis Doctoral: Situación, intencionalidades, estado del arte y metódica de investigación. Armonización de la Tesis Doctoral.
Dr. José Rafael Quintana	1	Marzo y Abril de 2020	Tesis Doctoral	Revisión general del documento de Tesis Doctoral. Revisión de literatura consultada. Elaboración de un plan de investigación y asesoramiento.
	2	Mayo y Junio de 2020	Horizonte I	Armonización del discurso doctoral (redacción, lenguaje y estilo).
	3	Julio y Agosto de 2020	Horizonte II	Profundización de la matriz epistémica del teoros argumentativo.
	4	Septiembre y Octubre de 2020	Horizonte III	Fundamentación de la investigación desde la transdimensionalidad de la metódica.
	5	Noviembre y Diciembre 2020	Horizonte IV	Interpretación comprensiva de la historia-de-vida de Juan, un estudiante venezolano.
	6	Enero y Febrero de 2021	Horizonte V	Reflexión final que proyecta un nuevo horizonte
	7	Marzo de 2021	Entrega de la versión electrónica	Marzo de 2021.

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

Tutor: José Rafael Quintana
CIV-8.685.375

Participante: Richard D. Montero C.
CIV-16.423.920

Facultad de Ciencias de la Educación
Postgrado
Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo

ACTA DE CONSTITUCIÓN DE JURADO Y EVALUACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Quienes suscribimos esta Acta, Jurados designados por el Consejo de Facultad para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR”**.

Presentado por el ciudadano: RICHARD MONTERO. C.I: N° 16.423.920, perteneciente al Programa: Doctorado en Educación FaCE -UC

Tutor(a): JOSÉ RAFAEL QUINTANA. C.I: 8.685.375.

En atención al contenido del Artículo 148 del Reglamento de Estudios de Postgrado, nos damos como constituidos en fecha 08/10/2021 y convenimos en citar al alumno para la discusión de su Trabajo el día 08/10/2021.

De la misma manera, acordamos en atención a lo establecido en el Artículo 150 del Reglamento de Estudios de Postgrado, emitir nuestro Veredicto dentro de los 30 días hábiles a partir de la fecha: 19/10/2021.

ORLANDO CÁCERES y JOSÉ RAFAEL QUINTANA, como miembros del jurado principal; FRANCISCA FUMERO y ROLANDO NÚÑEZ, como miembros del jurado externo principal, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR”**, presentado por el(la) ciudadano(a): RICHARD MONTERO. C.I: N° 16.423.920.

Presidente del Jurado
Nombre: **Vivian González G.**
CI: 4.454 902

Miembro
Nombre: **Orlando Cáceres**
C.I: 12.109.701

Miembro
Nombre: **José Rafael Quintana**
C.I: 8.685.375

Jurado externo
Nombre: **Francisca Fumero**
C.I : 5.273.829

Jurado externo
Nombre: **Rolando Núñez**
C.I : 10.228.419

Firma del Alumno
16.423.920

RESOLUCIÓN

Aprobado: **Fecha:** 01/11/2021. **Mención Honorífica:** _____ **Observación:** _____



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



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis titulada: ANTRPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR. Presentada por el ciudadano RICHARD D. MONTERO C., titular de la cédula de identidad 16.423.920, para optar al título de Doctor en Educación, estimamos que la misma reúne los requisitos para ser considerada como APROBADA.

Nombre	Apellido	Cédula	Firma
<u>Vivian</u>	<u>González G.</u>	<u>4.454.902</u>	
<u>Orlando</u>	<u>Cáceres</u>	<u>12.109.701</u>	
<u>José Rafael</u>	<u>Quintana</u>	<u>8.685.375</u>	
<u>Francisca</u>	<u>Fumero</u>	<u>5.273.829</u>	
<u>Rolando</u>	<u>Núñez</u>	<u>10.228.419</u>	

Bárbula, Noviembre de 2021

DEDICATORIA

A Dios, fuente de amor infinito, luz y conocimiento.

A Mis Padres y Hermanos Biológicos, por mostrarme el significado del amor verdadero.

A Mis Estudiantes, por regalarme la oportunidad de poner en práctica la Pedagogía del Amor.

Al Doctor Antonio Pérez Esclarín, por enseñarme el valor de educar.

A Vivian González, Rolando Núñez, Orlando Cáceres y Francisca Fumero, por nutrirme y motivarme en hacer verdadera y real investigación convivida.

AGRADECIMIENTOS

En realidad al único que debo agradecer es a **Dios**, primero por haberme dado la vida, y luego, por ser mi Gran Maestro, al enseñarme la importancia que esta reviste, colocándome siempre ante escenarios y circunstancias llenas de vicisitudes con el fin de hacerme comprender mi pequeñez como humano, y que la única clave para una vida plena y feliz está en cultivar aquellos valores espirituales que sea capaz de vivir y compartir con mis semejantes desde la humildad, empatía y entrega.

El señor obra de forma misteriosa, considerando que me tocó vivir vicisitudes y situaciones inéditas o inesperadas durante todo el proceso de formación Doctoral, en las que resalto, la suspensión de actividades académicas por razones del apagón nacional del 26-03-2019; la cuarentena masiva, social y colectiva iniciada el 16 de marzo de 2020 por el brote de COVID-19, convertido en Pandemia y que azotó a la humanidad, aunado a problemas familiares donde la justicia divina hizo su parte en función de lo que reza la Santa Biblia “bienaventurados los que lloran porque ellos recibirán consolación y, bienaventurados los que tienen hambre y sed de justicia, porque ellos serán saciados”, entre muchos otros de los que logré salir airoso, en razón de que mi Dios nunca me abandona, colocando en todo momento, como si se tratase de un tablero de ajedrez, piezas claves (ángeles) que me han permitido salir victorioso ante cualquier situación.

Estos ángeles de inmensurable valor, a los que hago reconocimiento especial son: **Mis Padres María Colón y Domingo Montero**, quienes han sido todo un ejemplo de vida en el ejercicio de los valores éticos que ahora son inherentes a mí, apoyándome en todos los proyectos y metas. Seguidamente, **mis hermanos Domingo Montero, Mirlandia Montero, Adorcain Montero, Domingo González, Maigualida Montero y Yudelsi Díaz**, por estar a mi lado de manera constante, mostrándome el valor del amor y la lealtad incondicional. A **mi amiga y compañera circunstancial, Elimar Osorio**, por regalarme gratos y satisfactorios momentos, y más aún, ante situaciones adversas.

Por otro lado, agradezco mucho el apoyo humano, intelectual, académico y desinteresado que me ofreció **mi Gran Mentor el Padre, Filósofo y Psicólogo Alejandro Moreno Olmedo**, fallecido el pasado 25 de diciembre de 2019, quien me acompañó en la

tutoría de mi Tesis Doctoral hasta ver plasmados algunos de sus frutos. Alejandro fue un Venezolano de origen Toledano, fundador del Centro de Investigaciones Populares de Venezuela hace 26 años, dedicó su vida al pueblo venezolano y su academia; como intelectual y agente pastoral de la Congregación Don Bosco, nos legó obras indispensables para la comprensión del venezolano y la antropología urbana. Sacerdote Salesiano e investigador social comprometido con las mejores causas del país; su estudio de los sectores populares es un aporte invaluable y su pensamiento incendiario vivirá en quienes somos sus discípulos, ya que, cuando muere un intelectual una estrella se apaga, pero miles de cerillos se encienden por las huellas indelebles de amor en lo intelectual, humano y espiritual dejadas en los que compartimos enseñanzas y ejemplo de esos grandes seres.

Otro intelectual destacado, a quien también agradezco infinitamente su humanidad, humildad, sencillez, siempre presto al apoyo de las causas más nobles, por lo que se ha ganado mi respeto y admiración, y a quien le he legado el compromiso de seguir acompañándome en mis proyectos y metas académicas, pero ahora de forma presente y activa como mi nuevo **Tutor**, es el **Doctor José Rafael Quintana**, hombre de academia y ejemplo de gallardía, lucha, perseverancia, constancia, determinación y, sobre todo sapiencia, quien desde siempre me ha ofrecido valoradas recomendaciones que me han sido muy útiles y nutritivas en el proceso de construcción de mi Tesis Doctoral, llevando muy de cerca mi progreso, motivándome e impulsándome a salir adelante cerrando ciclos, y haciéndome ver que, en todo momento, hay un Dios que es nuestra fortaleza, y que en Él encontraremos la alegría y el regocijo de una vida plena superando cualquier situación, saliendo airoso, íntegro, y renovados en nuestra fe.

Finalmente, agradezco a la **Doctora Elsy Medina**, Coordinadora del Programa Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, por su empatía, humanismo y don de gente que la caracteriza, desde ese amor fraternal que le hace regocijarse en el éxito de los demás y, más aún, cuando ella le ha podido ser útil en el alcance de esas metas, sea a través de un consejo, una asesoría o desde su gestión en la eficiente administración de la Coordinación Doctoral, a través de la celeridad en los trámites administrativos a los que hubiera lugar, siempre atenta y presta a colaborar y ayudar en todo lo que esté a su alcance.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	pp. ii
AGRADECIMIENTOS	iii
LISTA DE CUADROS	vii
RESUMEN.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	1
HORIZONTE I	
PRACTICACIÓN PRIMERA: ENTRAMADO DE LA VIDA	4
Precisiones Teleológicas	30
Eje Teleológico	30
Ejes Propositivos	30
Apología Argumentativa de la Investigación Doctoral	30
HORIZONTE II	
MATRIZ EPISTÉMICA DEL TEOROS ARGUMENTATIVO	33
Relatoría ante la Significatividad de la “Historia-de-vida”	33
La Vida es la Clave.....	48
La Vida Relacional no se Cuestiona.....	53
Trascendiendo las Formas de Investigación Conocidas.....	56
Episteme y Mundo-de-Vida Popular	58
Mundos-de-Vida y Horizontes Diferentes.....	61
Términos de Referencia.....	63
La Educación Venezolana y el Mundo-de-Vida Popular	65
HORIZONTE III	
TRANSDIMENSIONALIDAD DE LA METÓDICA	75

HORIZONTE IV	
PRACTICACIÓN SEGUNDA, ACTO DE INTERPRETACIÓN COMPRENSIVA DE LA HISTORIA-DE-VIDA DE JUAN (ESTUDIANTE VENEZOLANO).....	83
Elaboración-Narración de la Historia-de-Vida de Juan.....	87
Narración de la Palabra Presente en la Historia.....	108
Disertación en Torno a los Hallazgos Sustantivos	133
HORIZONTE V	
CIERRE QUE PROYECTA UN NUEVO HORIZONTE.....	156
REFERENCIAS.....	167
ANEXOS	172
[Anexo A]: Síntesis Curricular.....	172

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Matriz Develativa de los Antecedentes más Significativos en el Estudio de las “Historias-de-Vida”.	40
2 Terminología.....	64



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



ANTROPOLOGÍA CULTURAL Y EPISTEME DEL ESTUDIANTE VENEZOLANO VIOLENTO DE ORIGEN POPULAR

Autor: Richard D. Montero C.
Tutor: José Rafael Quintana.
Fecha: Noviembre de 2021.

RESUMEN

El telos onto-epistémico de la presente investigación doctoral está centrado en comprender hermenéuticamente la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, como resultado de su relación social convivida a la luz del quehacer educativo. Tal abordaje es pertinente con la historia-de-vida de sus protagonistas, a partir de una metódica hermenéutica-fenomenológica, que supera la fuente de datos y revitaliza enfoques donde historiador y cohistoriador se fusionan en un horizonte hermenéutico compartido, cuyo binomio relación-convivencia conduce al investigador-intérprete a los núcleos de sentido presentes en la historia-de-vida de Juan, llevándola de existencia vivida a vida apalabrada. Entre los hallazgos, se destaca que a través del acto educativo es posible forjar la identidad y valor humano, como compromiso pedagógico y social, al comprender que la educación en toda su expresión supera lo individual (psicológico), y emerge como quehacer antropológico-cultural, propio del mundo-de-vida, que fluye desde lo convivial matricentrado, lo cual se proyecta hacia una comprensión hermenéutica convivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular. En suma, el estudio logró consolidar diversas comprensiones vinculadas con el estudiante venezolano violento en términos de construir sentidos y significados que lo catapulten a niveles de relacionalidad con su entorno.

Línea de investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

Palabras clave: Antropología cultural, episteme, educación, investigación convivida, estudiante venezolano violento.



CARABOBO UNIVERSITY
FACULTY OF SCIENCES OF THE EDUCATION
DIRECTION OF STUDIES DE POSTGRADO
DOCTORATE IN EDUCATION



CULTURAL ANTHROPOLOGY AND EPISTEME OF THE VIOLENT VENEZUELAN STUDENT OF POPULAR ORIGIN

Author: Richard D. Montero C.
Tutor: José Rafael Quintana.
Date: November 2021.

ABSTRACT

The onto-epistemic telos of the present doctoral research is focused on hermeneutically comprehending the cultural and epistemic anthropology of the violent Venezuelan student of popular origin, as a result of its coexisting social relationship in the light of educational work. Such an approach is relevant to the life-history of their protagonists, based on a hermeneutic-phenomenological methodical, which goes beyond the source of data and revitalizes approaches where historian and co-historian merge in a shared hermeneutical horizon, whose relationship-coexistence binomial it leads the researcher-interpreter to the nuclei of meaning present in Juan's life-story, taking it from lived existence to an endorsed life. Among the findings, it stands out that through the educational act it is possible to forge human identity and value, as a pedagogical and social commitment, by understanding that education in all its expression surpasses the individual (psychological), and emerges as an anthropological-cultural task, typical of the world-of-life, which flows from the convivial matricentred, which is projected towards a hermeneutical understanding lived together from the cultural anthropology and epistemic of the violent Venezuelan student of popular origin. In sum, the study managed to consolidate various understandings related to the violent Venezuelan student in order to produce senses and meanings that raise him to levels of relationship with his environment.

Research line: Pedagogy, education, didactics and its multidisciplinary relationship with the educational fact.

Keywords: Cultural anthropology, epistemic, education, coexistence research, violent Venezuelan student.

INTRODUCCIÓN

La realidad social es fenoménica porque aparece o se manifiesta ante nuestros sentidos desde lo existencial, y epifánica, al revelarse como fuerza vital, pero de por sí, cambiante como todo lo que es humano que se crea y recrea continuamente. En este sentido, las situaciones de estudio no deberían verse como fenómenos porque de entrada esta postura las estabiliza al darle matiz de objeto extraño, e incluso las universaliza, acuñándole cualidad de “hecho”, pero, tal como lo concibe Nietzsche, “no existen hechos, sólo (*sic*) interpretaciones” (1980: 315), que grupos humanos han considerado significativas convirtiéndolas en un sendero o camino por el cual guiarse o transitar.

Desde esta perspectiva, el estudiante venezolano violento en el contexto de la educación venezolana, ha sido visto como fenómeno (extraño, extraordinario) y, es por esto que aún no encuentra una solución viable. No obstante, existen investigadores de esta nueva era con altos niveles de experticia, de la talla del Dr. Alejandro Moreno, quien comprendió que las realidades humanas surgen de la trama vivencial convivida, que es “relacional”.

Aquí emerge y emprende camino la investigación convivida en historia-de-vida, como una vuelta a la vida humana y a todo lo humano, desde lo cognoscible, desde la perfección de su presencia en la realidad social e individual transida de relacionalidad. Es una especie de nueva sensibilidad, impregnada de tiempo y temporalidad, es decir “historias”, pero, en el sentido de la vida que discurre, cambia y fluye permanentemente.

De este modo, en ese fluir y refluir presente en la trama de la vida, el investigador fiel a esa urdimbre como un co-viviente implicado irá descubriendo claves de sentido que le llevarán a aquéllo que antes estaba velado, *alethéia*, esto es, aquello que antes permanecía cubierto en una realidad desconocida, dado que estaba encubierta, pero, para ello, tratará los acontecimientos con procedimientos como la invivenciación y la historia-de-vida, ya que la investigación convivida se concibe liberada de categorías y métodos elaborados, sirviendo solo como instrumentos y no

marcos referenciales (Moreno et. al., 1998, 15), apelando a la hermenéutica de la cotidianidad vivida (interpretación-comprensión-hermenéutica) como componente estructural (Moreno, 2008, 18), donde el hombre es el intérprete del *mundo-de-vida*.

En este orden de ideas, conocer humanamente es interpretar o, lo que es lo mismo, el conocimiento es estructuralmente interpretación comprensiva en la historicidad, de lo que el hombre no puede prescindir, porque aún cuando se niega a interpretar, está interpretando.

Se trata de desvelar la verdad y producir verdad, pero, desde un mismo horizonte hermenéutico, para interpretar-comprender el sistema de símbolos, estructuras matrices del pensar, contenidos culturales de referencia, concepciones, convicciones asumidas, comunes a todos los que comparten la existencia social, paradigmas de todo tipo, representaciones, conceptos y actitudes que intervienen en dar significado y sentido.

Con la interpretación comprensiva se da sentido y significado a aquello de la existencia que todavía no tiene experiencia en nosotros como intérpretes-investigadores, conociendo y haciendo pensable la realidad, integrándola coherentemente a nuestro sistema de relaciones de significados (nuestro horizonte). La interpretación entonces, dará paso a la comprensión, emergiendo el significado.

Dicho esto, solo desde la convivencia o implicancia en un mundo-de-vida u horizonte hermenéutico, es posible obtener sus claves de sentido, navegando en las relaciones de significado o reglas de significación sobre las cuales se construye.

La invitación que nos hace la historia-de-vida como forma de investigación, y de manera muy particular a nosotros los docentes, es vivir la vida de la comunidad desde ella misma, donde la institución educativa y todos sus actores son “uno convivido” desde sus prácticas cotidianas, llevando un registro sistemático de todas las experiencias, procesando sus contenidos continuamente, en tal sentido, el docente es investigador, pero a la vez, un co-viviente que se halla inmerso con la gente viviendo el mismo mundo (vivimiento), esto es, vivir la vida en una comunidad desde sus propias prácticas (invivir, vivir dentro, implicancia), pero un *invivir* compartido, convivido.

Desde este horizonte, el encuentro con Juan, estudiante venezolano violento, en la trama vivencial compartida (docente-estudiante), se presenta como la oportunidad valiosa para generar una comprensión hermenéutica convivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, aportando los núcleos de significado y sentido para comprender la realidad de este flagelo a partir de la historia-de-vida como forma de investigación.

Ahora bien, como se trata de una historia-de-vida o investigación convivida, el estudio se presenta a manera de horizontes. El primero, práctica primera: entramado de la vida; que explica el contexto de investigación y las precisiones teleológicas que la dirigen, además de, la apología argumentativa de la investigación doctoral. El segundo, presenta la matriz epistémica del teoargumentativo, mostrando los aspectos teóricos necesarios para la comprensión del tema. El tercero, indica la transdimensionalidad de la metódica, centrada en la historia-de-vida desde la óptica de la investigación convivida. El cuarto, revela la práctica segunda, acto de interpretación comprensiva de la historia-de-vida de Juan (estudiante venezolano) en sus hallazgos sustantivos. El quinto y último, ofrece el cierre que proyecta un nuevo horizonte, panorama abierto a futuros puntos de partida, sendero para continuar el tránsito en pos de otros horizontes. Finalizando con las referencias bibliográficas.

Sin más preámbulos, la invitación es para que la comunidad científica y/o lector, se deleite con el elixir reconfortante de la investigación convivida, asimismo, representa una fresca experiencia para que el educador encuentre núcleos de sentido que sirvan de aporte a una mejor calidad de la educación, camino ineludible para la humanización del ser, alejándolo de la tragedia social y la barbarie.



“La vida es la clave, es lo único que tiene sentido, lo demás viene por añadidura”

Richard Montero

HORIZONTE I

PRACTICACIÓN PRIMERA: ENTRAMADO DE LA VIDA

Partiendo de lo concreto, en Moreno (2008), lo primero es la vida, es decir, el principio de todas las cosas es la vida, todo lo demás es posterior a ella, y de ello, no cabe la menor duda, en ese sentido, y abrazado al autor antes citado, me permito mostrar un recorrido epistémico para validar dicha condición y, posteriormente, hacer entrada en la situación de mi mundo-de-vida que me induce al cuestionamiento radical sobre esa realidad particular, induciéndome a la labor científica investigativa.

En efecto, si revisamos con agudeza libros milenarios, podemos observar como grandes civilizaciones de la humanidad han valorado tal cualidad, al punto de realizarle rituales, como forma de elevarle significación y sentido, a lo que en el más alto grado merece nuestra atención y admiración, por ser la naturaleza que nos anima, pues, a partir de allí emerge todo lo demás.

Desde este espectro, textos como la Biblia, nuestro referente dogmático como cultura occidental, le atribuye a nuestra deidad la categoría de alfa o principio de todas las cosas y, siendo así, el mismísimo Dios reflejado en la Biblia, asume desde la persona humana de Jesucristo la importancia de la vida que le anima haciéndose llamar “el camino, la verdad y la vida” (Juan 14: 6), en otros pasajes bíblicos se le refiere como "el verbo" (Juan 1:1) (Juan 1:14), y no hace falta saber mucho de lingüística y/o sintaxis para entender y captar que el verbo es acción y denota movimiento y, ello efectivamente, es la vida: “acción y movimiento”. Por otro lado, la famosa canción de Ricardo Arjona (1987) “Jesús es verbo no sustantivo” reafirma la concepción del Dios occidental como principio de vida, al considerar que Jesús es “acción y movimiento”.

Visto de esta manera, la vida es la sustancia que nos anima. Para definirlo con mayor exactitud, es pertinente citar el Diccionario de la Real Academia Española

(2001) a los fines de aclarar que la sustancia es aquello que “constituye lo más importante de algo” (p.1436). En lo particular, considero la vida como energía, centro de fuerza y actividad. Por tanto, son definiciones válidas para darle el empuje e impulso que merece la vida.

En efecto, la vida es la que nos presenta las circunstancias, porque sin vida sencillamente no habría nada, no existiría por tanto el sujeto o “ser pensante” que se cuestiona su existencia y todo lo que le rodea y, mucho menos, la duda o la curiosidad por hurgar en cuestiones más profundas, en otras palabras, este es el pensamiento de Descartes (1981) en su “cogito ergo sum” (pienso luego existo), y todo lo descrito por él en el Discurso del Método, pues para él, el hombre es “una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere, no quiere, imagina y siente” (p.60).

En consecuencia, el ser del hombre se reduce al constante cuestionamiento que se hace durante su corto y radical transitar por la vida, sobre todo lo que le rodea, aquéllo que le permite alguna experiencia sensible, eso incluye el hombre mismo, es por ello que, en palabras de mi gran mentor Alejandro Moreno, durante la experiencia convivida en el Curso de “Métodos de Análisis en Investigación Educativa” del Segundo Semestre del Año 2010, cuando fungía como su pupilo en los espacios académicos de la Universidad de Carabobo: “¡la vida no se cuestiona!”, puede cuestionarse todo lo demás, pero ella no, ella es fuente de cotidianidad convivida donde puedo tener el encuentro con los actores que la hacen diariamente, porque es justamente la convivencia la “matriz del conocer” que me induce a interrogarme sobre la vida, la que me genera la curiosidad o, en su defecto, la duda, impulsándome a indagar sobre cuestiones que envuelven mi existencia, y que me preocupan desde mi mundo-de-vida.

Por ello, Nietzsche (1998) reconoce abiertamente que “el valor de la vida es algo que no se puede tasar” (p.48), así pues, cuanto el individuo necesita hacer, es velar por su conservación y desarrollo.

Desde este orden de ideas, el punto de partida del conocer no es el conocimiento per se, no son los conceptos, es la vida en relación, es ella en su práctica primera (Moreno, 2008: 58). Apelando a esa relación, ya Aristóteles en la antigüedad comprendía que “el hombre es un animal político”, de manera que

necesariamente le antecede una naturaleza de carácter social, su dimensión fundamental es la sociabilidad o propensión de vivir con los otros de su especie, comunicarse con ellos, hacerlos partícipes de las propias experiencias y deseos, en fin, es imposible para cualquier individuo desligarse del carácter social que le constituye.

De hecho, el hombre por sí solo no puede venir a este mundo, no puede crecer, no puede educarse, no puede satisfacer sus necesidades más elementales ni realizar aspiraciones más elevadas. Si un individuo viviera aislado de otros hombres, solo en convivencia con la naturaleza, construiría una forma de sobrevivencia tan elemental como la de cualquier animal, incluso inferior, ya que su constitución natural lo llama a desenvolverse y desarrollarse en el medio esencialmente humano.

En consecuencia, desde la convivencia puedo entender, comprender e interpretar cualquier horizonte de vida como posibilidad que ofrece la trama existencial, hurgar en él y hallar las soluciones a los problemas que más nos preocupan. Al respecto, Álvarez (1989) complementa tal idea incorporando el concepto de Aristóteles sobre el hombre como “animal que habla y que, por naturaleza, tiene que convivir, su "bien" especial será aquel que contribuya a facilitar esa comunicación y hacer posible la convivencia” (p.147). Así pues que, Aristóteles (1981) comprendía que el hombre es diferente de todas las demás cosas por su razón, es decir, “el acto del hombre es la actividad del alma según la razón” (p.9). En tal sentido, el hombre es un animal racional que se cuestiona, sobre todo lo que le rodea en un momento y espacio determinado en la historia de su vida (limitada y temporal) tratando de buscar explicaciones que le propicien o trasladen a una mejor calidad de vida.

Por su parte, Nietzsche (1980) comprende esta relación de convivencia entre sujetos desde lo temporal y radical de lo humano, temporal porque apelando a lo que se concibe como grupos humanos, cada uno pertenece a un tiempo y espacio determinado, y a su vez es radical, debido a que los seres humanos son seres finitos y no deidades inmortales, por eso, se acentúa en lo histórico, ya que cada grupo humano o generación, dependiendo la época y el contexto, construye sus propias cosmovisiones paradigmáticas que se instauran en pensamiento colectivo, creando los conceptos que le permiten comprender y apreciar la realidad desde el plano de la convivencia y sobre la

base de la episteme en que se formó, por tanto, “no existen hechos, sólo (*sic*) interpretaciones” (p. 315), donde la vida y sus prácticas son primero y la interpretación comprensiva que se hace de la vivencia posterior, porque sin vida no hay nada, ni circunstancias a estudiar ni preocupaciones, puesto que antecede a todo ello.

De este modo, todo acontecimiento vital tiene un carácter interpretativo, de manera que no hay un conocimiento *per se*, lo que existe es un grupo de fenómenos escogidos y reunidos por un intérprete (ob. cit.: 38). El conocimiento, por su parte, resulta solo ser “fábula”, y la verdad un ejército móvil de metáforas necesarias en su momento para la auto-afirmación del ser humano y, como tales, ilusiones de las que se olvida que lo son; de ahí que la objetividad no pase de ser la convención de mentir según una convención fija (id., pp.880-881). Desde esta perspectiva, se comprende que no existe la verdad absoluta o universal, lo que existe en la vida social y convivida son paradigmas instaurados por el consenso de quienes de alguna manera ejercen formas sociales de poder, y los mismos son desplazados por otros cuando dejan de ser útiles a los intereses de ciertas élites. Por ello, Barbera (2001) dice que:

Todas las verdades que hemos adorado y protegido son realmente humo, que indican el camino hacia la nada, de donde nunca debieron haber salido. Esas verdades objetivas y reales, no son más que sombras heredadas de una generación a otra, cuya única virtud consiste en haberse convertido en piedras sólidas del pensamiento... (p.16).

Sin duda, esas piedras sólidas del pensamiento emergen de procesos interpretativos, fruto de las circunstancias temporales que emergen de la convivencia, convirtiéndose así en una categoría válida para cada grupo humano, resultante del juego azaroso de las fuerzas de poder que construyen dichos grupos, y que deciden aquellos que se apoderan de los sistemas de reglas, de por sí libres de significación, y les imponen la dirección de su voluntad en una interpretación que hacen ver como verdad objetiva con intenciones de dominación (Foucault, 2000: 41), puesto que la vida con su carácter perspectivo es justamente el proceso de interpretación comprensiva de sí misma, es decir, de su esquematización en perspectivas y horizontes, en interés de su conservación y escalación tal como lo concibe Nietzsche.

Por lo tanto, no hay otra evidencia que aquéllo que se muestra como dado, en otras palabras, los hechos, resulte de una interpretación comprensiva que pone de relieve, la temporal y la finitud del saber humano, lo cual se hace presente justamente en el lenguaje, como mediador del mundo donde se despliega interpretativamente (apalabramiento) el sentido de todo lo que es a manera de “algo como algo”, ya que la interpretación comprensiva es la estructura originaria de nuestro ser en el mundo. Desde esta lógica de sentido se cuestiona la forma tradicional de hacer ciencia, porque intenta partir de los teóricos, dicho de otro modo, de los conceptos o la razón, y desde esa práctica segunda, se plantea problemas a priori, y peor aún, hipótesis, que no son más que suposiciones de algo posible o imposible (que en el camino se le dará validez o no) para sacar de ella una consecuencia.

Por ello, es importante comprender que la lógica es segunda a la vida misma, puesto que ella pertenece al terreno de las ideas, por lo que no deberían existir las hipótesis a priori, ya que lo primero es la vida y el proceso de convivencia que en ella se desarrolla; de allí que toda racionalidad surgiría de la pregunta: ¿Qué (en la relación) es el problema? Ya que en la vida de los sujetos solo existe “relación”, no interrelación sino relación, porque la vida es una y se comparte entre sujetos a través de un proceso relacional, donde existe una conexión íntima desde la comprensión del otro como otro que es semejante o similar a mí, porque considerarlo interrelación segrega, separa y parcela, creando los ajenos que solo se vinculan por características afines en función de intereses, desvirtuando lo verdaderamente humano.

Ahora bien, lo radical de este pensamiento no reside en fundamentar el conocimiento, sino ‘sentar’ la vida para llegar a la vida misma, presentarla como aséptica para volverla universal.

Asunto bastante complejo para la élite de los doctos y su forma tradicional de hacer investigación y ciencia, porque tienen que amalgamarse o confundirse con el vulgo en ese proceso relacional de convivencia (Aristóteles, 1990: 5) (Barbera, 2001: 11) para poder alcanzar el verdadero sentido de la vida y de los problemas que la envuelven, y en ese particular, se hace imprescindible quitar todos los nudos y ataduras que nos condicionan desde los conceptos, desnudándonos y despojándonos

de todos aquellos conocimientos preestablecidos por la academia, que más allá de libertad y convivencia, ciegan la mente y la inclinan hacia resultados simples, no cediendo paso al develamiento y comprensión de la realidad vedada, por lo que Husserl, agrega asertivamente que “el fundamento de la ciencia no está en la ciencia misma”, y por ende hay que recurrir a la epojé, dado que con herramientas científicas (los métodos) no se puede conocer la realidad.

Por su parte, Moreno (2008) agrega la crítica de Marx y sus seguidores, quienes reafirman lo anteriormente expuesto, cuando dicen que “...los fundamentos de la ciencia no están en la ciencia misma, en sus principios, métodos y teorías, sino más allá de ella, y, además, que la ciencia no es un fenómeno natural, sino un hecho histórico” (p.33).

Entonces, la vida en su realidad y en su carácter convivencial o relacional, puede resumirse en Barbera (2001) como:

...un proceso de parto, un camino de dolor, un valle de lágrimas, una caverna, una prisión. Algunas almas elevadas o más desarrolladas que la mayoría, les toca sufrir la terrible prueba de andar de "banquete en banquete", compartiendo el anhelo de encontrar la verdad y tratando de entender el sentido de la vida... (p.60).

Bajo este tenor, Ortega y Gasset (1958), incorpora a este concepto de la vida el elemento humano, al referir que el hombre “no es cosa ninguna, sino un drama su vida, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en que cada cual no es, a su vez, sino acontecimiento” (p.36), y agregan: “el hombre “no es” sino que “va siendo” esto y lo otro. “Ese 'ir siendo' es lo que, sin absurdo, llamamos 'vivir'. No digamos, pues, que el hombre es, sino que vive” (ob. cit.:48). Siendo las cosas así, no hay nada más obvio que las prácticas humanas como fundamento del mundo-de-vida, en la forma en que un grupo de personas ha de “vérselas con la vida”, da lugar a la episteme como modo general de conocer, sistema-huella de representaciones-huellas generales en constante fluencia, producción y reproducción.

Por lo tanto, el investigador debe apropiarse de la relación en el mundo-de-vida, ya que reconociendo la existencia de ese mundo-de-vida podrá comprenderlo y

entenderlo desde sus propias claves y horizonte; no como extraño (desde otro horizonte hermenéutico), para lograr así apalabrarlo (ocurre entre la praxis primaria que integra el mundo-de-vida y la teoría por mediación de la episteme).

En tal sentido, la episteme constituye el fundamento y la estabilidad, pero con la añadidura de dinamicidad y delimitación a una situación histórica determinada, no siendo por tanto un sistema de conceptos (estos giran en el orden de la episteme) porque trasciende la racionalidad en su cualidad de estructura cognoscitiva compleja (no individual), al sumar elementos cualitativos que la convierten en “un modo de vida”, por ello, está antes de y en el conocer, con la función de regir todo un conocimiento, desde su naturaleza como huella, camino o sendero, en la praxis con unos objetos y unos hombres.

Este vivido se constituye en mentalidad (habitus general epistémico sin conciencia) a través de una vivencia social en el tiempo, donde la condición de relación es lo que hace la episteme, la “matriz” o “huella matriz”, donde se implican el sistema y la estructura con característica dinámica y fluyente (sistema-huella de representaciones-huellas generales en constante fluencia, producción y reproducción, de dentro hacia fuera, desde el fondo no representado, pero, representable ante la crítica hermenéutica a la claridad de las representaciones y discursos). La vida-cultura le proporciona el lugar y los lugares, y está regida por los sentidos, integrados en un régimen de todo lo sensorio, vivenciado subjetiva y socialmente (Moreno, 2008: 40-51).

Es por ello que, por más que intentemos tratar de comprender la actitud de los conquistadores españoles en el intento de imponer su cultura (que hoy reconocemos como una era de genocidio, crueldad y esclavitud), jamás podremos hacerlo con exactitud, en razón de que pertenecemos a otro horizonte hermenéutico, bajo un orden de vida distinto, porque se trata de otra época y contexto histórico diferentes, donde los dogmas han perdido significación y el escepticismo se ha abierto campo.

Nuestra existencia se rige por el rompimiento de esa modernidad que dio paso a lo contemporáneo que otros llaman: tiempos de fractura de las ilusiones, modernidad líquida, sociedad del conocimiento y de la información, era digital, entre muchas tipificaciones más. Son nuevos tiempos donde no se cree en nada ni en nadie, todo se

cuestiona, desde los dogmas hasta el hombre mismo y sus ínfulas de superioridad y conocimiento tecno-científico. Los valores han sido resquebrajados y la humanidad necesita hallar nuevas respuestas como un modo de ganarle a la vida a los demás desde lo contextual e interpretativo de cada realidad, época y lugar, y desde ese habitus epistémico sin conciencia o episteme, la ciencia debe hacer hincapié.

Esta concepción fenomenológica del mundo de la vida implica tres elementos centrales: 1) un mundo aproblemático, generalmente asumido como evidente, 2) un mundo que se concibe como de carácter local; y 3) un mundo convivido construido a través de la relación (Pacheco, 2015).

El precitado autor refiere que este mundo donde los sujetos viven y conviven, se asientan y configuran en las asociaciones y experiencias posibilitadas en un mundo construido a partir de una original y profunda reflexión producto de las vivencias del sujeto en el mundo-de-vida cotidiano y de relaciones humanas (aproblematizadas y problematizadas), enmarcadas y definidos por estructuras sociales. En suma, el mundo de la vida o vida cotidiana se constituye como realidad social en el continuum de tipificaciones aprehendidas que se producen en la conjugación repetida y reactiva de implicaciones sociales del individuo como miembro de un grupo y su sentido de pertenencia.

Desde esta argumentación, y a partir de mi doxa como autor del presente abordaje tesible, en lo referido al mundo-de-vida o vida cotidiana, el estar implicado socialmente, se entiende como el acto individual que se expresa en un sentimiento, producto de mi relación como yo con un ‘algo’, determinado o indeterminado que percibo en mi mundo, verbigracia, otro ser humano, un concepto, una situación, un proceso, un problema. Al respecto, expresa Heller (1999): “la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar... en tanto, la implicación está incluida en todo esto, por vía de acción o de reacción” (p.17).

El mundo-de-vida por estar sustentado en relaciones sociales en su acepción más amplia (culturales, económicas, políticas, educativas, entre otras) puede ser considerado como un mundo relacional. Es allí donde se producen idealizaciones y formalizaciones, actividad mediante la cual los actores además de comprenderse a sí

mismos, también se comprenden unos a otros, en un franco ejercicio de alteridad. El mundo-de-vida desde su realidad relacional de socialidad, pasa a representar, per se, espacios de nucleamientos de lo colectivo (Zemelman 1992), espacios que encierran en su comprensión fenomenológica, una posibilidad cierta de pensar una apertura pedagógica de encuentro en la autenticidad de los seres humanos. El pensar y la acción social que organicemos como práctica debe encontrarse con el mundo de todos los días, en el mundo que está allí, el mundo convivido que se recarga sobre nuestras espaldas en la posibilidad de reconstruir conscientemente el mundo donde se vive.

Ahora bien, desde esa episteme solo tenemos razón de un “sendero” que es el que conocemos, por el que transitamos sin más, sin preguntarnos siquiera porque está allí, sin darnos cuenta si hacemos bien o mal, puesto que dirige todo nuestro accionar haciéndose ver como normal, tal como le sucedió a los conquistadores que en ningún momento creyeron hacer nada malo e imprudente, solo hacían aquello para lo que Dios les había dispuesto y les había dado su venia, en ese complejo trabajo de civilizar a las bestias y convertirlas al cristianismo, por eso, desde la investigación científica para poder develar la profundidad de las realidades se hace imprescindible superar la episteme, desde una compleja metamorfosis amparada en una verdadera epojé, tras reconocer siempre que aun así, nunca podremos deslastrarnos del todo de los conceptos que nos hacen “ser en el mundo”.

De ahí que, no nos queda otra opción que criticar y estigmatizar a todas estas personas (conquistadores) en sus actos inhumanos por imponer una cultura. Pero si hiciéramos epojé, pudiéramos comprender que en tiempos de fanatismo y dogmas religiosos a los cuales se les rendía culto y reverencia, era imposible que ellos actuasen de otra manera. En efecto, Koning (1992) intentaba dar cuenta a esta realidad al referir que:

...en esa época religiosa y fanática, Colón se destacaba como un muy ferviente católico. Cuando discutía su viaje hacia el oeste, siempre se detenía en sus aspectos religiosos: convertir a los "paganos" asiáticos al catolicismo y/o utilizar su oro para la reconquista de Tierra Santa, en manos de los musulmanes (p.43).

Y continúa: "...el tinte cristiano de su plan le dio a Colón el apoyo de muchos poderosos hombres de la Iglesia y tuvo un papel importante en la aceptación final de su empresa" (1992: 44). En otro orden, el precitado autor se refiere a Colón: "Parecía tan seguro de sí mismo y con tanta prontitud invocaba el nombre de Dios y su inspiración para el plan; además citaba a los sabios desde Seneca hasta los profetas, en su apoyo" (1992: 53), más adelante, cuenta que Colón, luego de alcanzar su objetivo y anclado frente a la Isla de Santa María, escribió un informe dirigido a los reyes que en uno de sus fragmentos decía: "Así pues, eterno Dios Nuestro Señor, el cual da aquellos que andan su camino victoria de cosas que parecen imposibles..." (1992: 83) y, agrega, en un acto de opinión personal, que en dicho informe continuaba "una extensa homilía acerca de cómo había merecido la ayuda del Señor y como todos debían regocijarse ante la inminente conversión de tanta gente a "nuestra Santa Fe"" (id.).

Efectivamente, los conquistadores pensaban que estaban en lo correcto, creían que Dios había confiado en ellos el poder, valor y potestad de tomar decisiones para civilizar a los aborígenes que tanto lo necesitaban, al mostrarles el camino que los llevó a descubrirlos y, que solo ellos tenían la preferencia del más allá, del divinísimo, por haber sido escogidos e iluminados por la propia mano de Dios para cumplir tal fin. Solo Bartolomé de Las Casas pudo trascender la episteme y darse cuenta que habían tomado el camino equivocado.

Por tal razón, Koning (1992), en un acto de empatía expresa: "No voy a afirmar que esto fue todo culpa de Colón. Si bien no había esclavitud sistemática dentro de Europa en ese tiempo, la esclavitud de las razas más oscuras había sido considerada un asunto corriente..." (p.90).

En consecuencia, los estudiosos de "historia-de-vida", asumimos una postura similar a Fray Bartolomé de Las Casas, producto de no negar nuestra ontología antropológica, ni perder nuestro horizonte hermenéutico, siguiendo nuestra naturaleza de almas elevadas en la ruptura intencionada de las ataduras que ciegan como el opio nubla la mente, llegando a contemplar y cuestionar la realidad desde su particularidad para luego darnos razón o explicación de ella. Resultan a propósito los comentarios de Platón (1979), quien consideraba que el hombre es el único ser capaz de contemplar:

...los demás animales ven las cosas sin examinarlas ni dar razón de ellas, ni contemplarlas; mientras que cuando el hombre ha visto una cosa... la contempla y se da razón de ella. El hombre es el único, entre los animales, a quién puede llamarse con propiedad *anthropos*, es decir, contemplador de lo que ha visto (p.261).

Se trata entonces de un retorno a lo verdaderamente humano que yace en la admiración y el cuestionamiento sobre todo aquello que nos envuelve, la naturaleza y sus cosas, es volver a ese estado de contemplación que nos ayuda a resolver los conflictos más elementales en la existencia. Es la vuelta a la verdadera sabiduría de hombres como Tales de Mileto, nacido en Mileto (Asia Menor) entre 635 y 639 antes de la Era Cristiana, muerto entre 546 y 548, quien no tenía conceptos prefijados, debido a que un sabio en la antigüedad era muy distinto de lo que hoy día conocemos como tal, no tenía nada de académico, seguramente vestido de harapos y sandalias, o a pie descalzo, no cargaba libros porque las bibliotecas no eran comunes, y quizás no sabía leer, y aún así, fue considerado uno de los siete sabios de Grecia y fundador de la filosofía.

Por su parte, Tales se enfrentó al mundo con las manos vacías, solo le guiaba la más profunda admiración ante todo lo que le rodeaba; contemplaba todo lo que aparecía frente a sus sentidos, especialmente, el espectáculo del cielo estrellado, era un astrónomo empedernido y enamorado del cosmos.

Su contemplación sobre las cosas y el mundo no eran pasivas como aquel que observa el amanecer y dice que es bonito, va más allá del simple deleite de las bellezas naturales, era algo especial que comprometía su vida como filósofo, que le inspiraba en buscar lo que todos los seres tenían en común, algo así como la semilla del universo y de todo cuanto existe y, de esa admiración especial, surge la pregunta que condicionó toda la historia de la cultura occidental: “¿Cuál es el arjé o elemento originario de las cosas del cual todo procede y a la que todo vuelve?”, su interés era por la sustancia física básica del mundo, lo cual marcó el nacimiento del pensamiento científico, ya que en sus explicaciones el universo funciona de acuerdo a leyes naturales fijas por lo que no es necesario recurrir a Dios para explicar los fenómenos de la naturaleza, la razón humana es capaz de esclarecer la naturaleza de las leyes que gobiernan el universo.

De esa admiración de Tales de Mileto, se han propagado en el curso de la historia anécdotas, como que cierto día, por estar mirando las estrellas, cayó en un hueco y una señora le gritó “¡eso te pasa por estar mirando hacia arriba sin fijarte donde pisas!”, no obstante, se dice que esto le permitió predecir el tiempo de una gran cosecha de aceitunas donde alquiló todos los depósitos que pudo, alcanzando hacer una gran fortuna (Barbera, 1999: pp.39-41), asimismo, pronosticó el eclipse de sol ocurrido el 28 de mayo del año 585, y en un viaje a Egipto, determinó la altura de la pirámide de Keops, aprovechando la sombra que esta producía en un determinado momento, a través del cual la longitud de la sombra es igual a la de la pirámide y perpendicular a la base, de manera que debido a la situación de la pirámide a 30° de latitud en el hemisferio norte, solo hay dos posibilidades para que realizará esta medición: el 21 de noviembre o el 20 de enero, considerando la inclinación de los rayos del sol en 45°.

Después de Tales, otros personajes de la antigüedad continuaron con ese proceso de admiración no pasiva producto de la inquietud ante la vida, que les permitió seguir realizando descubrimientos y explicarse la realidad, llegando a conclusiones acertadas y, que hoy día con el avance científico, instrumentos y materiales, se confirman haciéndose prevalecer, como es el caso de Aristarco de Samos (310-230 a.C.), el primer astrónomo griego en afirmar que la Tierra giraba alrededor del Sol.

De allí, mi interés por la investigación convivida, porque no hay nada más cierto que las verdades absolutas son quimeras, y aún hay quienes afirman que existe algo así como un mundo verdadero ajeno a toda interpretación-comprensiva, pero, “las formas simbólicas producidas por las culturas a través del tiempo, es el único ser que hay, y solo somos en tanto que existimos en relación con todo ello” (Vattimo, 1998: 341), solo el flujo de las interpretaciones es mundo porque la realidad es fenoménica o cambiante. A ello, Barbera (2001) agrega que:

...las verdades que hemos construido hasta ahora, son productos del “sentido común”, que algunas veces, desde el razonamiento lógico se presentan como más refinadas, pero siguen siendo productos del “sentido común”. (...) lejos de ser objetivas, son útiles y nos ayudan a sobrevivir,

y gracias a esta utilidad se han convertido en “verdades objetivas”, que fundamentan una “ética objetiva”, que producen muertes sí son realmente objetivas. Pero, a pesar de su utilidad en el orden de la supervivencia, realmente nos han ocultado el “misterio” de nuestro ser. Las aproximaciones a la realidad tal cual como es en sí misma, se han conseguido avanzando, muchas veces en contra del “sentido común” y de los intereses sociales de los “elegidos” (pp.19-20).

El problema reside en cómo son utilizados estos productos del sentido común (interpretaciones) resultantes de la convivencia entre sujetos de un tiempo y lugar, porque si se quiere prolongar vida y darle calidad, lo ideal es velar por su conservación y desarrollo, utilizándolos para el bien común. Empero, muchas veces son utilizados por grupos dominantes en beneficio de ciertas élites, oprimiendo hasta causar muerte a otros grupos humanos, la naturaleza y la pachamama.

No obstante, estas verdades alejadas de la realidad nos han ocultado el misterio de nuestro ser, que yace en la comprensión de que “somos desde lo relacional convivido” (hombre-naturaleza-pachamama), avanzando en contra del sentido común, haciendo daño a todo lo que encuentra a su paso, con evidencia en una sucesión de problemas humanos expresados en pérdida de valores, violencia, guerra, hambre, miseria, destrucción del ambiente, profundas grietas en la capa de ozono, corrupción, burocracia, lavado de dinero, narcotráfico, prostitución, entre otros flagelos que han destruido la humanidad.

Evidentemente, todo esto ha llevado, en las últimas décadas, al cuestionamiento profundo sobre la forma tradicional cómo se hace ciencia. Al respecto, Moreno (2008) refiere que “en los años sesenta eclosiona finalmente en todo un talante general que pone en cuestión ya no sólo (*sic*) los métodos y teorías sino el concepto mismo de ciencia, sus razones y su razón” (p.33). De allí pues que, las investigaciones producidas en los últimos tiempos deben dar respuesta a los problemas más elementales del hombre. Empero, para ello, hay que partir de lo único que resulta ser verdadero y no puede ser puesto en duda; Moreno (ob. cit.) lo resume así: “Lo verdadero es la inmersión vital en la relación real” (p.21).

En fin, el resultado de la convivencia tiene que ser uno que surja de la vida, que contribuya a formar, crear y seguir construyendo vida, que no destruya la única bóveda celeste que nos proporciona las condiciones y bondades para existir, comprendiendo que, “el que no vive para servir no sirve para vivir” (Teresa de Calcuta), y que, “solo una vida dedicada a los demás merece ser vivida” (Einstein).

La lección de todo lo que ocurre a escala global, ha permitido a la humanidad abrir los ojos, dejando de apreciar las realidades como datos en función de beneficios individuales, que dista de comprender lo importante de la vida como trama, en la misión de seguir proyectando vida. En tal sentido, las academias están comenzando a reconocer el papel de las ciencias humanas como cimiento para un mundo mejor, más espiritual, donde los saberes constituyan la parte medular de la realidad y la convivencia. América Latina es paladín en este saber más sensible y humano que busca el bien colectivo.

Son muchas las experiencias que en ese norte se perfilan, pero me remito a señalar el caso de la Universidad Intercultural Bilingüe AmawtayWasi del Ecuador, a través de su Rector el Dr. Luis Fernando Sarango quien nos contaba su experiencia, en un simposio organizado por las autoridades de la Universidad de Carabobo y los miembros del Programa Doctorado en Educación (I Simposio Intercultural de Interculturalidad desde Amawtay FaCE-UC. Valencia, Venezuela AbyaYala, celebrado el 23 y 24 de febrero de 2012), donde ellos integran a la academia los elementos de la realidad desde sus propios actores sociales, considerando el conocimiento ancestral de los abuelos, como principio de sabiduría (matriz de sentido y significación, matriz del conocer) fundamental que trasciende la academia y resuelve problemas a nivel de la humanidad.

Estos abuelos, son captados e incorporados a los programas del pensum de estudios para que compartan sus saberes y contribuyan en la resolución de problemas desde la valoración y preservación de la pachamama y su hábitat, hasta la promoción de la soberanía alimentaria por medio del cultivo de semillas, raíces y otros rubros, tratándose de un compartir ameno y agradable donde la evaluación como herramienta transformadora no es un instrumento de poder o castigo para aplazar, sino el festín o

momento más anhelado para dar a conocer lo aprendido frente a la gran familia, en la alegría de alcanzar la meta de ser promovido y desarrollar habilidades y actitudes que elevan la calidad de vida, donde la formación para la vida es su gran cometido.

Visto de esta manera, lo importante es que hemos reconocido la presencia de la anomalía y este es un gran paso para la solución. Pues, tal como lo concibe Kuhn (1971), la ciencia no progresa por simple acumulación de conocimientos y las verdaderas revoluciones científicas son momentos de desarrollo no acumulativo en los que un viejo paradigma es sustituido por otro distinto e incompatible.

Por tanto, la ciencia debe ser “revolucionaria” mostrando la verdad, tras reconocer que a veces un problema normal, que debería resolverse por medio de reglas y procedimientos conocidos, opone resistencia a los esfuerzos reiterados, en otros casos, una pieza de equipo, diseñada y construida para fines de investigación normal no da los resultados esperados, revelando una anomalía que, a pesar de los esfuerzos repetidos, no responde a las esperanzas profesionales y la incapacidad de dar cuenta a fenómenos observados comienza a acumularse, pero, a pesar del número o gravedad de anomalías que persistan o se acumulen, los científicos no pierden la fe en el paradigma hasta lograr encontrar otro que les sea convincente, por lo tanto, inician investigaciones extraordinarias que conducen por fin a la profesión a un nuevo conjunto de compromisos, base nueva para la práctica de la ciencia o revoluciones que rompen la tradición de la ciencia normal y aparece la ciencia no ordinaria.

Kuhn (ob. cit.) expresa que los historiadores de las ciencias deben conocer esta verdad, explicando que estas no tienen nada de acumulativas y, en lugar de buscar las contribuciones permanentes de una ciencia más antigua a nuestro caudal de conocimientos, tratan de poner de manifiesto la integridad histórica de esa ciencia en su propia época y mostrar efectivamente cómo es la evolución de la ciencia en el tiempo, donde continuamente hay descubrimientos de teorías que conducen a nuevos paradigmas, puesto que una nueva teoría por especial que sea su gama de aplicación, raramente, o nunca, constituye solo un incremento de lo que ya se conoce, ya que su asimilación requiere de la reconstrucción de teoría anterior y la reevaluación de hechos anteriores, lo cual representa un proceso intrínsecamente revolucionario, que es raro que pueda llevar a cabo por

completo un hombre solo y que nunca tiene lugar de la noche a la mañana. Por lo tanto, los miembros de la comunidad científica que en verdad se sienten comprometidos con la ciencia deben arriesgarse y reconocer que estas anomalías representan errores de conocimiento científico que dan paso a una crisis, puesto que causa resistencia por parte de muchos científicos que son incapaces de renunciar a sus paradigmas.

Si se quiere hacer revolución, nada cuesta reconocer que existen errores científicos, porque “como diría Francis Bacon, la verdad surge más fácilmente del error que de la confusión” (Kuhn, 1971 :44), así que no podemos vivir en la confusión; el verdadero descubrimiento comienza con la percepción de la anomalía, con el reconocimiento de que en cierto modo la naturaleza ha violado las expectativas, inducidas por el paradigma que rige a la ciencia normal y, por ende, hay que recurrir a la exploración de la zona de la anomalía (fenómeno para el cual el investigador no estaba preparado por la concepción paradigmática que yacía en él) que concluye cuando la teoría del paradigma ha sido ajustada de tal modo que lo anormal se haya convertido en lo esperado.

El percibir la anomalía desempeña un papel importante en la preparación del camino para la percepción de la novedad que solo va a surgir mediante la resistencia, que a la larga no es mala, pues, garantiza que los científicos no serán distraídos con ligereza y que las anomalías que conducen al cambio del paradigma penetrarán hasta el fondo de los conocimientos existentes. Vale decir, a los científicos que solo se interesan en la ciencia normal que, cuanto más preciso sea un paradigma y mayor sea su alcance, que es lo que ellos se esfuerzan en buscar, tanto más sensible será como indicador de la anomalía y, por consiguiente, dará ocasión al cambio del paradigma.

El significado de la crisis es el indicio que proporciona ha llegado la ocasión para rediseñar las herramientas (construir paradigmas), verbigracia, Copérnico encontró nuevas formas contrarias a lo que la mayor parte de los demás seguidores de Tolomeo habían considerado como enigmas en el ajuste entre la observación y la teoría; en otro caso, Lavoisier produjo ejemplos en contrario lo que Priestley había considerado como un enigma resuelto con éxito en la articulación de la teoría del flogisto; no menos importante, encontramos a Einstein quien vio como ejemplos en

contrario lo que Lorentz, Fitzgerald y otros habían considerado como enigmas en la articulación de las teorías de Newton y de Maxwell (Kuhn, 1971: 132).

Basta con reflexionar que, si las teorías existentes solo instan a los científicos a hacer ciencia normal sobre la base de aplicaciones ya existentes, no serán posibles las sorpresas, las anomalías o las crisis, que son las señales que marcan el camino hacia la ciencia no-ordinaria o ciencia revolucionaria que cambia los paradigmas, que sería lo mismo decir, cambiar teoría, métodos y normas, porque forman casi siempre en una mezcla inseparable. Cuando cambian los paradigmas, hay normalmente transformaciones importantes de los criterios que determinan la legitimidad tanto de los problemas como de las soluciones propuestas, cambian las visiones del mundo en la comunidad científica como una especie de Gestalt, donde comienzan a ver lo que antes no se vislumbraba de ningún modo.

Dicho esto, la *investigación convivida* como una forma de investigación constituye un nuevo paradigma, puesto que se trata de toda una nueva manera de hacer ciencia, es *ciencia revolucionaria*, donde el punto de partida del conocer no es el conocimiento en sí desde la acumulación de conceptos, sino el *mundo-de-vida* o vida en relación desde las prácticas humanas o *practicación primera*.

Bajo este tenor, los autores supracitados permiten legitimar mi incursión como investigador ante la vida desde la convivencia y la praxis cotidiana, puesto que, supero las posiciones filosóficas que los distinguen, ubicándome fuera de la discusión racionalista, vitalista, esencialista, existencialista, empirista, marxista o nazista, ofreciéndome los puentes de acercamiento al hombre real y concreto, que primero se vive y después convive, pero desde una acción que no es para nada pasiva o de simple contemplación o admiración, sino de cuestionamiento, pero no un mero cuestionamiento, sino un cuestionamiento radical de todo y ante todo; acercamiento que posteriormente me permite el encuentro en la comprensión de ese hombre real y vivo, hallado en la investigación convivida de Moreno (2008), fruto de “la reflexión aplicada a la experiencia vivida en (...) la que la vida se me convirtió en pregunta, la pregunta en investigación y la investigación en cuestionamiento radical, en preocupación filosófica” (p.17), generando mi inquietud por hacer “historia-de-vida”.

En este sentido, el propósito fue develar lo que es la vida, detallando un recorrido sobre el significado del término, todo lo que este encierra, haciendo una vigilancia que me permitió llegar al mundo-de-vida concreto, reconstruyendo esa realidad social hasta decantar en lo que es Juan como sujeto de la narrativa, como historiador y hombre-relación del mundo de vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento.

En efecto, esa realidad concreta, al igual que Moreno (ib.), fue la inquietud que se me convirtió en pregunta y luego en investigación, algo similar a la turbación que emplazó a Francisco de Miranda a luchar por la libertad, la igualdad y la justicia, pues, este gran prócer, mejor conocido como El Primer Venezolano Universal, ya traía consigo una preocupación de vida (libertad, igualdad y justicia), ideales que ya se habían abierto camino en otros espacios como Europa con los movimientos libertarios de la Revolución Francesa, la celebración de los derechos del hombre y las máximas escritas por los ilustrados europeos (Montesquieu, Diderot, Voltaire, Rousseau), el abono que cultivó su mente inspirándolo a salir de su tierra en búsqueda de ese ideal soñado, luchando por él a toda costa, para luego traerlo a su terruño.

Análogamente es mi historia, es precisamente mi inserción desde la convivencia (*mundo-de-vida*) como docente, lo que generó la preocupación por el sujeto con actitudes violentas en su ámbito antropológico-cultural, yacente en la episteme del mundo-de-vida del estudiante venezolano violento, a raíz de mi encuentro con Juan, uno de mis estudiantes de la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval”, del Sector Caja de Agua de Tinaquillo, estado Cojedes, que me motivó a reflexionar en torno a los grandes teóricos citados anteriormente, lo cual me concita a afirmar desde mi experiencia como docente e investigador que las prácticas de vida (episteme) son primero como hecho relacional y convivido que establecen los seres humanos en el discurrir de la vida, tales ideas son amparadas por el gran prolífero investigador Moreno (ob. cit.).

En efecto, para sustentar tal argumento, cabe destacar que mi interés primigenio y promotor de cambios sustanciales en los ambientes de aprendizajes tras abrir el debate de la investigación convivida como una nueva manera de hacer ciencia,

consolidando una metódica para emprender senderos epistémicos de reflexión y comprensión del estudiante violento desde la vida como práctica primera del ser docente trascendiendo la simple postura epistemológica; atribuyéndole valor a la vida y la relación, superando el hecho de desarrollar un tejido tesible a nivel de investigación, ya que como expresa Moreno (ob. cit.): “Mi inserción, por tanto, no se ejecuta en el marco de un proyecto de investigación. La investigación se produce como exigencia de la misma acción a partir de mi necesidad de comprensión” (p.23), y agrega: “...mi intención no fue de ningún modo científica. La labor investigativa surgió (...) exigida por la misma experiencia que vivo” (p.15).

En otras palabras, la violencia es producto de la exigencia de la misma acción a partir de la necesidad de comprenderla desde lo fenomenológico, donde el sujeto está imbricado con su mundo relacional y, a propósito, si alguien se pregunta ¿qué es la dinámica relacional?, yo solo puedo contestar que es la vida cotidiana, vista de manera convivida, antropológica, es decir, desde la admiración, estructura y vinculación del hombre con su mundo, en las grandes realizaciones culturales construidas y heredadas, es decir, todo lo que comparte o convive con los otros, hasta los dilemas que hacen reflexionar su discurso y comportamiento en la cotidianidad, en fin, su práctica primera (su episteme), que emerge de la vida sin ser pensada, tras interpretar y comprender desde la voz de los estudiantes, materializada en Juan, quien nos relata su historia-de-vida, los significados que se tejen en torno al estudiante violento, sus causas, modos de presentación, circunstancias involucradas, planes y estrategias de mejora vinculados a acuerdos y compromisos de convivencia en las instituciones educativas, consustanciados con el Proyecto Educativo Institucional y Comunitario.

Aunado a ello, el presente estudio a la luz de su intencionalidad base pretende diseñar estrategias para acompañar las situaciones de violencia en términos de atenuarla, producto de una construcción de sentido a la luz de las narrativas de los participantes de la investigación y de los enfoques que guiaron el presente abordaje.

Es por ello que, mi inquietud como investigador en torno a la violencia como realidad social en el contexto educativo surgió en la vida, en mi *mundo-de-vida como docente* de un liceo rural de Tinaquillo estado Cojedes, específicamente, del Sector

Caja de Agua, pero fue la Academia (Universidad de Carabobo) la que me dio la luz y los fundamentos para profundizar y hurgar en este horizonte, y así, suplir mi necesidad de comprenderla y darle explicación desde lo relacional.

Dado que mi vida gira en torno a un Barrio Popular de Tinaquillo, estado Cojedes, perteneciente a la Parroquia La Candelaria que se divide en sectores, específicamente, me ubico en el Sector “El Jardín”; allí he experimentado mi infancia, mi adolescencia, e incluso, mi etapa de madurez adulta. Desde pequeño, mis padres me condujeron por el mundo académico; de mi madre aprendí las primeras letras, de mi padre las matemáticas. Siempre estuvieron pendientes que cumpliera con mis labores de la escuela sin causarles preocupación, debido a que me gustaba estudiar y obtener buenas calificaciones, identificándome con el ambiente escolar.

Seguramente, fue durante esa etapa cuando surgió mi amor por la educación como acción humanizadora, pues, recuerdo perfectamente que mis compañeros me rodeaban para que les explicara temas escolares, y en otros casos tomaba la iniciativa de realizarles algunas tareas, asimismo, algún vecinito recurría a mí, sin importar el nivel de escolaridad, para que le prestase algún libro o le ayudase a comprender el contenido temario, en fin, se nutrían conmigo y yo con ellos, fue mi primera experiencia consciente de implicancia en el entramado existencial que conformaba mi ser en el mundo.

En definitiva, mi inclinación siempre ha sido “educar”, porque me agrada poder encaminar a los demás hacia el alcance de nuevos conocimientos para el desarrollo de sus facultades intelectuales y humanas, viéndolos crecer y desarrollarse como personas, por lo que observaba en las escuelas el lugar suntuoso donde se podía ejercer esa noble labor que tanto me placía, por ser el espacio de exacerbada disciplina, respeto, entre otros valores de notable significación. De igual manera, los docentes eran vistos como personas dignas de valoración, y para que un estudiante les dirigiese palabra, debía ser con mucho respeto, solicitando previo permiso, asimismo, nadie entraba y salía del aula de clases o se retiraba de la escuela sin autorización docente. Presumo que el respeto era mutuo, una especie de retribución por una conducta positiva expresada. Por ejemplo, los docentes para entrar a un aula de clases solicitaban permiso y saludaban a los presentes.

Ciertamente, existían docentes que eran fuertes de carácter con sus estudiantes, pero era necesario para mantener la disciplina. De la misma manera, el reglamento interno era respetado por todos, y las normas de cortesía, lo primero por aprender en los primeros grados, de modo que, quien violentaba lo que allí se establecía era sancionado de manera que no volvía a hacerlo, porque hasta sus propios compañeros le recriminaban tal actitud.

En consecuencia, fui inspirado en la labor profética de forjar humanidad a través del único medio posible: “la educación”, para una sociedad mejor y útil, al servicio de los demás como premisa de vida. Tal experiencia me motivó a proseguir estudios a nivel superior, obteniendo el Título de Licenciado en Educación, expedido por la Ilustre Universidad de Carabobo, en la Mención de Ciencias Sociales (15-12-2004). Era momento de poder expresar mi sueño de educar, el cual inicié unos meses antes de la obtención de mi licencia, en el Liceo Nacional "José Laurencio Silva" (Tinaquillo-Cojedes), dictando la Asignatura de Instrucción Premilitar.

En esa icónica institución educativa me inicié como docente, allí di mis primeros pasos y obtuve mis primeras experiencias valiosas, que tanto me enriquecieron y me hicieron crecer personal y profesionalmente, y que guardo con inmensurable amor. Lo cierto es que, volví al liceo, pero esta vez no como estudiante sino como docente y precisé que las cosas habían cambiado; los estudiantes no eran tan sumisos como los de mi tiempo, no había tabús, y el docente, más que eso, era un amigo con el cual compartir, propiciando un clima constructivista asequible y agradable. Lógicamente, y como siempre, uno que otro estudiante se salía de los parámetros de conducta establecidos, a lo que recibía la sanción correspondiente, y todo volvía a la normalidad, en un ambiente de respeto y armonía, donde todos cumplían coherentemente con sus responsabilidades académicas.

Al terminar esas suplencias, ingresé formalmente al Ministerio de Educación y Deportes, así llamado para el momento, como Docente de Aula Interino en la Escuela Básica “Caja de Agua” de Tinaquillo-Cojedes, con una carga horaria de diez (10) horas semanales (16/09/2005); paralelamente, laboraba como Docente Contratado en la Unidad Educativa “Instituto Juan XXIII”. Durante los dos primeros años de labor, noté

que el ambiente escolar conservaba el mismo orden que cuando ingresé como suplente, no presenciándose conductas inadecuadas por parte del estudiante, mucho menos se podría hablar del docente. Continuaba el respeto hacia las normas del plantel y hacia la figura del docente como máxima autoridad y representante del Sistema Educativo.

No obstante, algo sucedió en los últimos años (de 2007 a la presente fecha), para ese entonces solo me había quedado laborando en la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval”. En consecuencia, lo que no era habitual se convirtió en lo diario, aparece el estudiante violento como una realidad concreta del mundo-de-vida, quien pierde respeto por el docente, dirigiéndose a este con un tono de voz ofensivo, soez y violento, donde el respeto y la tolerancia como común denominador de la comunicación efectiva y afectiva, es desplazado por un lenguaje menos relacional, lo mismo ocurrió con el respeto hacia el resto de las autoridades, que fue cambiado por el libertinaje y la anarquía, asunto que dista de lo vital en el logro de metas que tenemos como seres humanos en constante construcción, identificándose estos con valores contrarios a los establecidos, volviéndose en contra de las normas, no solo a nivel institucional, ético y moral, sino también, desde el ámbito familiar y societal.

Pareciera que, la comunidad escolar se convirtió en el lugar idóneo para expresar toda esa carga de rebeldía por ser uno de los lugares donde los jóvenes y adolescentes pueden hacerse notar entre sus compañeros. Peor aun, las drogas, la prostitución y el vandalismo están ocupando los espacios escolares como si le fuesen propios, y los docentes por su parte, se vuelven cada vez más indiferentes; en muchos casos por falta de orientación o acompañamiento a nivel conductual y afectivo; perdiéndose la “autoridad” como sinónimo de respeto y apoyo.

Aunado a ello, la motivación, la vocación y mística docente se degradan paulatinamente, y se crea una especie de temor hacia los estudiantes por no encontrar los mecanismos cónsonos para conducirlos hacia la aceptación de los valores sociales normados y socializados en términos de la paz y la convivencia; desmoronándose, a su vez, progresivamente, su autoestima por sentirse incompetentes al no poder dar alternativas y soluciones a tan complicado flagelo que tiende a escaparse de sus manos; ganando terreno, situaciones de agravio emocional y psíquico, neurosis y, en

consecuencia, situaciones de índole depresiva, lo que eleva exponencialmente el sistema nervioso periférico y central, abriendo el compás a tratamientos a cargo de psicólogos, psiquiatras y psicoterapeutas en términos de ampliar el espectro a nivel de pacientes que atender y, por ende, la proliferación de escasez de medicamentos a nivel neurológico.

Dentro de este marco, el estudiante violento ha alcanzado connotaciones de violencia cada vez más demarcadas, llegando a diversificarse en todos los espacios del contexto educativo, a tal punto que, el docente que antes era visto como un amigo, ahora parece ser el enemigo que hay que atacar, y aunado a ello, la falta de infraestructura del colegio o institución como parte medular del currículo educativo.

Nunca antes en la sociedad estudiantil venezolana se había evidenciado situación similar de violencia con repercusión en instituciones educativas vulneradas, lo que crea cierto temor de no poder contenerlos, al carecer de métodos y herramientas que sean apoyados por la Ley Orgánica de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes y, por supuesto, por no contar con la debida orientación de madres, padres, representantes y responsables; sin dejar de mencionar el papel protagónico de los entes gubernamentales dependientes del Ministerio de Educación y afines, en el seguimiento, control y minimización de tal problemática a través de planes y programas.

Conclusión a la que llego, con base en la experiencia propia en mi mundo-de-vida y el compartir de experiencias con otros colegas y amigos que laboran en la zona sur de Valencia, estado Carabobo, específicamente, en el Anexo “Dr. Rafael Guerra Méndez”, la Unidad Educativa “Ramón Ignacio Méndez” y la Escuela Básica “Bella Vista”; instituciones que he tenido la oportunidad de visitar y presenciar la conducta manifiesta de los alumnos, quienes por ejemplo, cuando no tienen nada que hacer, se dirigen a las áreas de esparcimiento deportivo, donde además de jugar (futbolito preferiblemente), sacan a relucir armas de fuego que cargan en sus bolsos escolares, sintiéndose identificados con estas más que con los espacios del plantel, eso sin mencionar que ya saben elaborar bombas molotov que usan en los momentos en que no quieren recibir clases.

En este orden de argumentación, es pertinente acotar que, tal situación revelada en el estudiante violento no deja de ocuparme hasta alcanzar profundos niveles de reflexión en aras de instrumentar estrategias para adecentar este grave problema que aqueja al ser

docente desde su práctica primera en el mundo-de-vida; unidas las tres palabras con guiones para que constituyan una sola expresión como unidad integrada a la luz de atribuirle sentido y significados desde lo co-vivencial (Moreno, 2008, 58).

Por ende, mi inquietud más que como activador cognitivo, está imbricada en lo fenomenológico, la cual me encauza a investigar dicha realidad amparada en el estudiante venezolano violento, que emerge de mi convivencia con los estudiantes, sin dejar de mencionar el contexto a nivel global, es decir, desde mi in-vivencia en el ámbito educativo, desde ese vivir de dentro del sistema en el cual formo parte y me implico inexorablemente.

Por consiguiente, lo que interesa es llegar al hombre-relación (estudiante venezolano violento) desde su propia historia-de-vida fundamentada en la heterotopía (pensar desde el otro; alter-ego) para poder comprender-interpretar con qué se identifica y cuáles son sus prácticas (su episteme), descifrando de este modo, el plano antropológico cultural (mundo-de-vida) al cual se circunscribe, luego del trabajo cognitivo por conocer (entender) el contexto sociológico, donde este (el estudiante venezolano violento) se comprende como parte de un grupo numeroso, y así, llegar a la génesis que permite auscultar la razón de ser de la conducta violenta, a los efectos de construir estrategias y herramientas que fortalezcan la construcción del mejor humano posible, iniciando con el comportamiento a nivel estudiantil en su proyección co-vivencial, a fin de desarrollarles calidad de vida como seres humanos.

En suma, con base en el presente tejido discursivo, se pretende proyectar núcleos de sentido siendo fiel a la realidad de la trama de la vida impregnada en lo concreto del “hombre-relación” (estudiante venezolano), y así comprender su actitud, por otro lado, desde mi *mundo-de-vida* como investigador en proyección del ser docente, destaco la función educativa de “humanizar”, amparada en las definiciones más recientes: “educar es humanizar”; de hecho, el gran pedagogo y sociólogo Fernando Savater en su libro *Educación en Valores* ya lo reconoce cuando dice “Hay que nacer para humano, pero sólo (*sic*) llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad” (1991: 22); por su parte, el insigne Maestro Antonio Pérez Esclarín, lo corrobora en su obra titulada “Educar para Humanizar” (año 2004).

Dicha visión me hace discurrir que tal realidad en el plano sociológico-ontológico del estudiante venezolano, coadyuva a dilatar nuevas miradas desde el accionar como pedagogos amparado en el suelo fenomenológico, emprendiendo reflexiones desde la vida para develar las marcas-guías (claves de sentido) del estudiante venezolano violento en pro de alcanzar la conjunción de horizontes presentes entre investigador y realidad fenoménica, con criterios que permitan la paz y la convivencia a nivel social.

En este orden de argumentación, es interesante el planteamiento de Foucault (2006) quien condicionaba la educación a un acto represivo por medio del cual se silenciaban ciertos saberes, generando violencia en la comunidad escolar, como irreverencia académica. El ejercicio del poder se encuentra atravesado por múltiples relaciones que atentan contra el sistema-mundo de la sociedad. En esa negociación constante, no existe un poder único, sino solo intentos temporales de homogenización y dispersión que toman forma por la disciplina. Se da una verdadera “economía del discurso”, donde la institución ejerce un rol protagónico no solo moldeando la conducta del sujeto, sino sus expectativas a futuro.

En consecuencia, la pedagogía y el trabajo del educador profeta, es re-construir ese sistema-mundo permea en lo antropológico cultural de la episteme, que en el caso venezolano es relacional-afectiva, de modo que la praxis docente debe discurrir por ese sendero, y así, disipar la irreverencia académica que pueda suscitarse en sus estudiantes que al sentirse incomprendidos por todos (familia-amigos), incluyendo sus propios maestros. Convirtiendo el acto pedagógico en una verdadera ciencia como instrumento hacia la verdad, que concilie lo que Foucault llama “genealogía” o bagaje teórico popular, que por descuido de los intelectuales y hacedores de ciencia, no ha llegado a articularse en la ciencia propiamente dicha.

Desde su perspectiva, las genealogías (como la antipsiquiatría) se mantienen en el pensamiento popular intentando dialogar con la ciencia. Sin embargo, esta última no solo la ha ignorado, sino que bajo un inmutable silencio, tiende a trivializar los hallazgos de la primera. Particularmente, las genealogías por error han sido consideradas como “anti-ciencias” o como una insurrección de saberes, pero en la historia-de-vida son la base que consolida la episteme o mundo-de-vida.

La ciencia es en sí una voluntad fuerte de ser poder y, en consecuencia, los intelectuales serían de alguna manera funcionales a la estructura política. El sistema se reserva para sí el adoctrinamiento por parte del pensamiento de la misma manera que lo hace con el cuerpo; por medio de la regla moral (Foucault, 2006). Es deber del investigador intentar realizar un trabajo de archivo, como el arqueólogo, con el fin de poder dilucidar aquellas voces que han quedado vedadas, silenciadas por la historia.

A partir de los argumentos presentados *Ut supra*, se ha hecho patente la necesidad de distinguir lo que concierne propiamente a la disciplina escolar, a las llamadas incivildades o micro violencias, y a la violencia, ya que no todo puede ser tratado de la misma manera. En consecuencia, la gravedad de los hechos y su frecuencia son elementos que tienen que estar presentes porque el daño y las repercusiones no son las mismas. Es importante reconocer a la violencia en toda su complejidad porque se ha mostrado que no es solamente física, sino que también hay componentes psicológicos, emocionales y simbólicos.

En suma, identificar las múltiples dimensiones del estudiante violento implica tomar en cuenta sus componentes y distinguir sabiamente a los sujetos que participan, y que requieren de un acompañamiento permanente de cara al mundo-de-vida, preponderante en el entorno donde se desenvuelven, sin negar la posibilidad de hallar nuevos sentidos que fundamenten epistemológicamente al estudiante venezolano violento inmerso en el hecho relacional convivido.

En tal sentido, se requiere reconocer a los sujetos y destacar la dimensión relacional porque el estudiante violento es el resultado de las prácticas en las que las personas le asignan significados a sus acciones. No se puede soslayar la dimensión corporal, pues son los cuerpos los que median estas relaciones. En este mismo sentido, partir de la perspectiva de las personas se puede alcanzar comprender los puentes entre la violencia del estudiante venezolano, la violencia familiar y la violencia social, ya que son ellas quienes interactúan en distintos espacios, y desde allí construyen sus experiencias.

Precisiones Teleológicas

Eje Teleológico

- * Generar una comprensión hermenéutica de la cotidianidad vivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular.

Ejes Propositivos

- Identificar el ser relacional del estudiante venezolano violento de origen popular a partir de la historia-de-vida convivida de Juan.
- Comprender la dinámica personal, familiar y socio- educativa del estudiante venezolano violento de origen popular.
- Interpretar el mundo-de-vida del estudiante venezolano violento de origen popular desde sus propias narrativas vividas.
- Construir un horizonte teórico desde la retrospectiva de la historia-de-vida del estudiante venezolano violento de origen popular desde la antropología cultural.

Apología Argumentativa de la Investigación Doctoral

Argumentar la importancia de una investigación de nivel doctoral constituye un desafío epistémico por parte del investigador para construir un discurso que permita retomar y fundamentar las razones epistemológicas, teóricas, ontológicas, axiológicas y teleológicas del conocimiento.

Es este sentido, la presente investigación es relevante desde el punto de vista teórico, porque le permitió al investigador realizar un profundo arqueo acerca del estado del arte del conocimiento en la significatividad e importancia que merecen los estudios en historia-de-vida. Es decir, rastrear los aportes y hallazgos que han hecho los diversos autores o teóricos con relación a las historias-de-vida.

Por otra parte, la investigación se justifica en atención a la razón epistemológica del conocimiento, puesto que se asumió la línea de investigación de historia-de-vida como una nueva forma de investigar conocida como “investigación convivida”, autónoma e independiente de cualquier método y del conocimiento de lo social, desde la perspectiva de una apuesta epistemológica o ciencia social completa por la que hay que apostar, puesto que hace uso de una metódica por ser una posición abierta a toda posibilidad de método o instrumento, según la historia lo vaya sugiriendo.

Es válido enfatizar la importancia de la presente investigación desde la ontología del conocimiento, en virtud que la misma aborda en profundidad el tema y la realidad del estudiante venezolano violento en el nivel de la Educación Media General Venezolana. Tema de relevante interés porque pareciera que la problemática en este campo del conocimiento es cada vez mayor en tanto pasa el tiempo, y basta con ver las estadísticas que a diario ofrecen los observatorios de violencia en el Estado Venezolano, tras considerar además, que la función educativa reside en la humanización.

La presente investigación también es significativa y valiosa desde lo axiológico, ya que, permite al investigador construir argumentos desde la trama de la vida, como corpus de ideas que yacen en la episteme, un campo del conocimiento que emerge de la convivencia donde historiador (estudiante) y cohistoriador (educador) se implican inexorablemente.

También es importante destacar la relevancia epistémica en su fundamentación teleológica, puesto que la intencionalidad base de la tesis está centrada en comprender hermenéuticamente la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, como resultado de su relación social convivida a la luz del quehacer educativo, cuya orientación permitió brindar un aporte trascendente en nuevas categorías de comprensión (núcleos de sentido), e incorporar valor agregado a la ciencia en el valioso campo del conocimiento de la investigación convivida.

Finalmente, la tesis se justifica en atención a la razón praxiológica, dado al conjunto de conocimientos que se pretende construir a partir de su transdimensionalidad, una vez que se pongan en reflexión profunda por parte de los

actores (padres, representantes y docentes) ineludibles en la formación del niño y el adolescente, de modo que conduzcan a comprender la realidad del estudiante venezolano violento de origen popular tan sentida en el contexto de la Educación venezolana, en especial, en el nivel de Media General.



"Un poco de ciencia aleja de Dios,
y mucha devuelve a Él"

Louis Pasteur

HORIZONTE II

MATRIZ EPISTÉMICA DEL TEOROS ARGUMENTATIVO

Relatoría ante la Significatividad de la “Historia-de-vida”

Es importante precisar que la ciencia en las últimas décadas, específicamente, a partir de los años 60, entra en un proceso de crisis y cuestionamiento por no satisfacer con sus métodos tradicionales (cuantitativos) las demandas, necesidades y tendencias más latentes en el hombre, producto de la búsqueda incesante por alcanzar la verdad, resolver los problemas humanos y explicar la realidad.

Es a partir de la insatisfacción presente en los investigadores en lo referido a los resultados que los métodos tradicionales le aportaban, donde se reduce los seres humanos a datos estadísticos, fracciones numéricas o tumultos, magnitudes relacionadas a variables y demás parámetros utilizados para tal fin, observándolos y atribuyéndoles valor en términos mensurables, se presenta el conflicto que reivindica la necesidad de darse cuenta que son personas con sentimientos, además que, el investigador mismo está implícito en la realidad desde el momento que asume el interés por estudiarla y auscultarla, producto de establecer una relación con el “objeto” que estudia; concluyéndose que en la realidad solo existen relaciones que el sujeto investigador debe desentrañar, desmontar, descifrar, para entender y comprender la vida.

Todo ello, ha conducido irremediamente a la búsqueda de soluciones a la realidad desde otra óptica u horizonte, permitiendo la confianza en otras perspectivas y enfoques. Desde este punto de vista, la insatisfacción ha sido el antídoto (beso mágico) que necesitaba la bella durmiente (enfoque cualitativo) para poder despertar del sueño profundo en los albores del siglo XX, como una forma de responder a esas necesidades humanas presentes en el mundo-de-vida, por ende, el auge que actualmente han alcanzado los métodos cualitativos, como respuesta ineludible a ese

reencuentro necesario y urgente con el hombre desde su mundo-de-vida y sus prácticas, perdido durante tanto tiempo entre la avalancha de los números.

De alguna manera, este renacer de los métodos y orientaciones cualitativas ha permitido su proyección a gran escala en espacios que antes parecían imposibles, minando incluso todos los ámbitos de la ciencia, producto de ganar cada día más fortaleza y solidez científica, instituyendo toda una compleja red que con sus métodos, técnicas e instrumentos, han venido a resultar la nueva vía para dar respuestas y soluciones a las preocupaciones humanas.

No obstante, vale recordar que los métodos cualitativos no resultan ser algo nuevo en los campos de la ciencia de carácter humano, relacionadas con la forma de vida y la conducta del hombre, sino más bien preceden al enfoque cuantitativo, y esto se observa cuando se precisa en tiempo y espacio históricos la vertiente cualitativa y los estudios sociales, visualizándose así los procesos de cambio significativos que tuvo que sufrir a partir de principios del siglo XX, cuando estos comienzan a experimentar sus primeros desarrollos, aunado a algunos momentos de decadencia, hasta llegar a su actual renacer con sus coincidencias y discrepancias con los actuales enfoques.

En este orden de ideas, vale señalar la posición decisiva que representa la llamada “Primera Escuela de Chicago”, como principal responsable en el desarrollo obtenido por las orientaciones y métodos cualitativos, y evidentemente, por las ciencias sociales en general, las cuales se iniciaban de forma sistemática y modernamente científica. Es de la Escuela de Chicago de donde proviene la tradición cualitativista más influyente durante el siglo XX.

Ahora bien, la Universidad de Chicago se inicia para el año 1890 y abre sus puertas con actividades académicas en 1892 y, desde entonces, hizo énfasis profundo en los estudios de carácter social, justo a partir de la Fundación del Departamento de Antropología y Sociología a cargo de Albion Small; este departamento es el primero en su categoría en la historia de los Estados Unidos.

Los estudios sociales son el foco neurálgico o columna vertebral que desde los propios inicios de la Universidad de Chicago dirigieron todo su accionar, estos se caracterizaban por ser de orden multidisciplinario, y aún, cuando ordinariamente esta

universidad se consideraba como una escuela sociológica, iba más allá de esta simple calificación porque combinaba la sociología con la antropología, con la psicología social y con la filosofía como disciplinas constitutivas, necesarias para la respuesta que demandaba la emergencia de las realidades sociales que se vivían para ese entonces.

En esta escuela fueron decisivas dos influencias durante sus primeros años. Una la filosofía pragmática de John Dewey, quién permaneció durante 10 años en dicha universidad, la otra, el interaccionismo simbólico inaugurado por Peirce William James y desarrollado por George Herbert Mead, no obstante, quien usó el nombre por primera vez fue Herbert Blumer en 1937.

Ambas corrientes influyeron recíprocamente, por un lado, el pragmatismo como una filosofía de la acción y de la intervención social, donde la actividad humana contiene tres dimensiones que son inseparables, la biológica, la psicológica, y no menos importante, la ética, necesarias para comprender al hombre, y teóricamente, resolver los problemas que en él se presentan de manera general, así en la práctica el pragmatismo contaba disciplinas de carácter humano como la psicología y la sociología, consideradas eminentemente necesarias para poder intervenir adecuadamente en lo social. En cuanto al interaccionismo simbólico, este se nutre filosóficamente del pragmatismo de John Dewey y destaca la naturaleza simbólica de la vida social, a la que solo se puede acceder mediante la participación práctica con el actor desde su propio mundo social, de esa manera se puede llegar a conocerlo, desde esa estrecha relación de los actores con la realidad social preservada en toda su integridad.

Estas tendencias se adaptaron coherentemente a los fines de los estudios que se llevaban a cabo por la Universidad de Chicago, donde su interés estaba centrado en influir sobre la realidad social de la ciudad y aportar soluciones a los problemas concretos que en ella existían por impulso del desarrollo económico e industrial que atraía inmigrantes a los Estados Unidos.

Por lo tanto, se trataba de estudios sociales centrados en investigación empírica de campo, donde el investigador se dirigía al actor social participando de la vida de este, los mismos lugares de interrelación y su forma de vida, ya que solo directamente y por la experiencia convivida se podían conocer las representaciones simbólicas que

construían su mundo. Por otro lado, se insiste en el uso de documentos personales en la interpretación comprensiva de campo.

Desde este sendero, el enfoque cualitativo se centró en el estudio de la realidad social desde dentro de ella misma. El mismo Albion Small, consideraba que la objetividad en el trabajo científico era fundar conocimientos sobre investigaciones empíricas, y no discurso teórico, ya que la objetividad no es distancia y asepsia para no contaminar la observación con subjetividad, sino experiencia directa de la práctica tal como se da en los actores sociales, era justamente esto lo que le concedería el principio de científicidad.

En fin, ésta era la preocupación de marcada intención ético-religiosa en una universidad que fue fundada bajo la orientación de un pastor protestante, cuya preocupación estaba dirigida hacia el trabajo social y las reformas sociales necesarias como exigencia de la caridad cristiana, por eso, su interés por los problemas éticos de la sociedad, que dan sus frutos a partir de 1915 con la influencia de William Isaac Thomas y sus primeros trabajos de investigación, sin obviar que esté personaje conjuntamente con Florián Witold Znaniecki marcan hito en el proceso que le da valor e interés de documento científico a la historia-de-vida concediéndole identidad propia.

Evidentemente, los años transcurridos entre 1892 cuando la Universidad abre sus puertas y desarrolla los estudios sociales, hasta 1915, son considerados como años preparatorios para la primera Escuela de Chicago que se extendió por todo Estados Unidos con sus orientaciones cualitativas hasta la fecha de 1935, cuando fue desplazada por tendencias cuantitativas, reafirmadas en 1949 con la obra de Samuel Stouffer "The American Soldier", que opacan y casi suprimen la tendencia cualitativa.

Por otra parte, es precisamente la oposición generada en la Primera Escuela de Chicago, con su dominio sobre la sociología norteamericana, la que en el año 1935 toma la revancha y el liderazgo, luego de la reunión llevada a cabo por la American Sociological Society, desplazando así las tendencias cualitativas por un enfoque cuantitativo, dónde la clásica obra de Talcott Parsons "The Structure of Social Action" jugó un papel preponderante en el año de 1937, cuando fija la nueva orientación sostenida sobre la alianza entre la teoría y la investigación cuantitativa,

producto de la intervención de muchos factores, pero el eje central del conflicto giraba en torno al problema de la cientificidad de la sociología.

Finalmente, esta lucha acaba por ejercerla contra el mismo Talcott Parsons como defensor del alianza entre teoría y números, debido que los métodos cuantitativos se hacían cada vez más independientes de la teoría, lo que por un lado les dio fuerza y autonomía, y por otro, su mayor debilidad a consecuencia de la ausencia de teoría que los sustentase, dando paso a una nueva crítica durante los años 60 del siglo XX, colocándolos en el entredicho que hace revivir un vigoroso enfoque cualitativo apoyado en bases epistemológicas sólidamente sustentadas. El paradigma cuantitativo dominó sobre todo a partir de la segunda guerra mundial, no solo en Estados Unidos, sino también en Europa, aunque con menos fuerza, especialmente en las nuevas generaciones seducidas por su elaborado aparato técnico proveniente de Norteamérica.

En tal sentido, la nueva emergencia por volver a lo cualitativo, surge producto del estado de ánimo de los investigadores en el campo social, quienes estuvieron inmersos de deseos por encontrarse con el hombre real y vivo perdido en la avalancha de los números y la hipertrofia teórica de las estructuras sociales, por ende, era necesario reelaborar el concepto de ciencia, sobre todo en el caso de las ciencias humanas, desprenderlo de los esquemas vetero-positivistas del siglo XIX y neopositivistas del siglo XX, así la primera fase de la sociología humanista estuvo teñida de valores religiosos, pero esta segunda fase es más bien de una sociología más científica centrada en la investigación sin renegar por eso de la acción social.

En cuanto a la fundamentación filosófica y científico-teórica de la nueva orientación cualitativista, va más allá de un enfoque puramente cualitativo o de enfrentamiento con el enfoque cuantitativo, responde contundentemente a la crisis presente de reencuentro con el hombre y la realidad en el nacimiento de tendencias precientíficas. Por ende, no pretende eliminar contenidos y aspectos cuantitativos, porque no se opone a lo cuantitativo como contrario, tampoco refiere al engendro metodológico denominado “cualicuantitativo”. El enfoque cualitativo puede integrar lo cuantitativo, pero no como enfoque en cuanto a postura epistemológica porque son radicalmente distintos, sino que se podrá investigar con el enfoque cualitativo

integrando a él, como postura abarcante, instrumentos, técnicas y momentos cuantitativos, así como también, investigar con el enfoque cuantitativo con resultados sometidos a una interpretación comprensiva cualitativa. Evidentemente no se pueden fundir en una a ambas posturas, porque generan conocimientos distintos, unas veces complementarios, y otras, contradictorios, cada uno con sus propios valores científicos y sus propios límites como tendencias constantes en la historia del conocimiento occidental.

Visto de esta manera, la orientación cualitativa actual no es una simple copia de la Escuela de Chicago, ni una reedición de sus métodos y perspectivas, es una exigencia del estado a que han llegado hoy las ciencias humanas después de haber pasado por el predominio cuantitavista y haber experimentado y calibrado sus logros y deficiencias, sus aciertos y límites insalvables. No obstante, la Escuela de Chicago reelaboró y dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas, antes consideradas como insumos aptos para la literatura, la reflexión filosófica y la orientación ética, pero no para la ciencia, asunto cuestionado por el dominante cuantitativismo después de la segunda guerra mundial, pero al liberarse de la camisa de fuerza con que este había limitado su desarrollo, las ciencias humanas experimentan utilizando nuevos métodos, nuevas técnicas y nuevos instrumentos para la investigación, con un enfoque humanístico amplio, en el que predomina la orientación cualitativa.

En este contexto, se retoman algunos métodos desarrollados por la Escuela de Chicago, pero sometidos a una nueva reflexión, nuevas experiencias, reelaboraciones profundas y nuevas sistematizaciones.

Desde este orden discursivo, ha sido necesario el vuelco epistemológico de los últimos años que reivindica al sujeto vivo como forma de conocimiento para que la historia-de-vida vuelva a ser considerada como de pleno valor científico.

Los relatos que de una u otra manera tienen como tema y contenido lo biográfico y lo autobiográfico, las memorias personales, los testimonios de vida, entre otros... existen desde muy antiguo en la mayoría de las culturas.

Habida cuenta de que, la narración desarrollada en forma sistemática, coherente y completa de la vida de un sujeto, sea realizada por él mismo, autobiografía, sea

realizada por otro, biografía simplemente, pertenece a tiempos cercanos a nuestra época y, sobre todo, al mundo de la cultura occidental, especialmente a partir del Renacimiento.

Hasta principios del siglo XX, puede decirse que fue un tipo de documento perteneciente al campo de la historia (biografías de reyes, héroes y figuras de alguna manera significativas por su influencia en los acontecimientos históricos) y de la literatura. Solo con la aparición de las ciencias sociales, empiezan a surgir documentos biográficos con intención de servir como bases de datos o textos para el estudio científico de la sociedad, de la cultura, de la psicología, del ser del hombre en general.

En el abordaje epistémico de los temas principales que ocuparon las investigaciones de la Escuela de Chicago, destacan la inmigración y la delincuencia principalmente juvenil, allí surgen las historias-de-vida como apertura epistemológica, válida a considerar por el presente trabajo doctoral como antecedentes de primer orden, consistentes y significativos, a la luz de la comprensión sobre esta manera de hacer ciencia, que en sus inicios fue liderizada y ampliamente desarrollada por William Isaac Thomas.

A continuación, presento una matriz develativa de los antecedentes significativos en el estudio de la “historia-de-vida”, tomando como referente a Moreno (2002), de quien también me afiancé para complementar y darle forma al discurso expuesto en los párrafos precedentes:

Cuadro 1

Matriz Develativa de los Antecedentes más Significativos en el Estudio de las “Historias-de-Vida”

Investigador	Tema de Interés	Finalidad	Forma de Abordaje	Metodología	Trabajos
William Isaac Thomas (1863-1947) Nacionalidad: EEUU. Sociólogo, Psicólogo Social y Escritor. Viaja a Polonia en 1908.	Inmigración y sus problemas en Chicago (principios S. XX): “No comprensión de conductas delictivas de inmigrantes que se salen de los parámetros tradicionales de los connacionales”.	Desde el interaccionismo simbólico, penetrar en el significado subjetivo que los delincuentes dan a sus actos.	Viaja a países europeos de donde provienen los inmigrantes y observa la forma de vida de las comunidades de origen. Estudia un grupo de campesinos polacos del lugar y otro de norteamericana. Trata de explicar la conducta norteamericana desde las culturas y formas de vida del país de proveniencia.	Hace énfasis en lo manifestado por los delincuentes porque recoge la subjetividad objetivada en la representación que estos tienen de la realidad, por ello, da valor imprescindible a los documentos personales.	Recolección de evidencias y toda documentación posible sobre el campesino polaco.
William Isaac Thomas y Florián Witold Znaniecki (1882-1958) Filósofo y Sociólogo Polaco. -Investigan juntos en Varsovia 1913.	Id.	Usar la Historia-de-vida como técnica para penetrar al mundo-de-vida del actor.	Estudian desde dentro la forma de vida de las comunidades de origen de los inmigrantes. Toman un grupo de campesinos polacos del lugar y otro de norteamericana. Explican la conducta norteamericana desde las culturas y formas de vida del país de proveniencia.	Se sirven por primera vez de las Historias-de-vida como Documento Sociológico (Técnica) para comprender desde dentro del mundo del actor (Autobiografía de Wlodek Wiszniewski, escrita a petición de los investigadores). Ningún dato es aceptado si no es confirmado con otros documentos externos.	La Gran Obra de la Escuela de Chicago: “The Polish Peasant” (“El Campesino Polaco”) Año 1918.
Oscar Lewis (1914-1970) Nacionalidad: EEUU. Historiador y Antropólogo.	Estudios entre sectores de México y Puerto Rico.	Conocer la comunidad desde dentro, lo subjetivo es el componente ineludible. Lo cualitativo, lo vivido, lo compartido, tienen preponderancia sobre lo objetivo, lo observado, lo técnico.	Se introduce al mundo-de-vida para conocerlo desde “la vida social y cultural de la sociedad”. Para ello, da valor a la vida particular de las personas y la familia.	Hace uso de la observación participante, con énfasis en la participación. Luego, hace estudios en Historia-de-vida por considerarla Técnica y Método para leer la vida desde dentro. La Confiabilidad está en la multiplicidad de narraciones. La Validéz en la palabra de los personajes, aunque reedita las biografías para hacerlas congruentes. Objetividad: independencia de los datos respecto al investigador.	-Tepoztlán, publicado en 1951 (1968 en español), pero se inició en 1943. -Cinco Familias (En castellano: Antropología de la Pobreza), publicado en 1959. Se vive un corto periodo con las familias y sobre la vivencia se hace el estudio. -Los Hijos de Sánchez, Autobiografía de la Familia Mexicana, año 1961. - La Vida, Año 1982.
Daniel Bertaux (Nació: 1939) Nacionalidad: Francés. Sociólogo e Ingeniero.	El paso de la panadería artesanal a la industrial en Francia.	Encontrar el proceso en la historia de aquellos que lo han vivido; en la vida de los panaderos.	Abordar a aquellos que han vivido el proceso en su naturaleza, la realidad está en vivo en aquellos que lo han vivido en el transcurso de su historia, tal como la vivieron.	Relatos de Vida. El tema se considera completo cuando nuevos relatos no añaden nada nuevo (Saturación). La Historia-de-vida es un Método de acceso a la realidad.	-Un estudio sobre la panadería artesanal en Francia Vol I, 1980 - Panadería artesanal en Francia. Cómo vive y por qué sobrevive”, 1981. - “Los relatos de vida en el análisis social”, año 1989.

Adaptado por Montero (2021).

Como pudo apreciarse en esta matriz devaluativa, se muestra de forma sintetizada los documentos biográficos que se han venido perfilando con identidad propia como lo han sido las historias-de-vida. En esta tradición, William Isaac Thomas y Florián Witold Znaniecki marcan un hito al darles valor y precisarlas como documentos científicos, sin embargo, no son los primeros en trabajar con ellas, ya que los antropólogos son los pioneros en esta línea de investigación.

No obstante, el valor de estos personajes está en que se esforzaron por insertarla en los parámetros de la ciencia de la época con exigencias de objetividad y rigor metodológico, dándole estatuto de científicidad, que obviamente ya no le puede ser borrado. Con “El Campesino Polaco” se multiplican las historias-de-vida y las reflexiones y discusiones de tipo teórico en torno a las historias-de-vida; ciertamente ellas declinan paralelamente a los métodos cualitativos desde 1935 por el predominio de posiciones científicistas y cuantitativistas, pero no desaparecen del todo, porque se mantienen entre algunos antropólogos que no cayeron en la influencia avasallante del dominante objetivismo, entre estos destaca Oscar Lewis, que cuando en 1982 publica “La vida” ya está ampliamente acompañado por numerosos autores e importantes trabajos.

En la época contemporánea, la investigación con “historias-de-vida” tiene también otros autores relevantes, que de manera pintoresca y profunda le han venido dando forma y color en cuanto carácter científico se refiere, imprimiéndole grados de importancia de acuerdo a la forma como la precisan y entienden. Me refiero a Franco Ferrarotti y Alejandro Moreno, este último constituye mi referente base en este trabajo doctoral, porque considero que es quien mejor fundamenta la historia-de-vida, propinándole su verdadero valor científico al asignarle cualidad de ciencia autónoma e independiente.

Ahora bien, refiriéndome a **Franco Ferrarotti**, sin temor a afirmarlo, es considerado el líder de la Escuela ítalo-francesa, y un excelente exponente y moderno representante de las historias-de-vida, pero desde la caracterización de estas como un método, cuyo fin es hacer ver que “los datos, de por sí, entendidos como *hechos reificados*, o hechos cerrados (su papel es ambivalente: positivo y negativo a la vez), separados del sujeto vivo, no son nada, ni siquiera pueden ser analizados por las ciencias sociales como su objeto propio, so pena de caer en el *fetichismo* de los datos

empíricos elementales considerados teóricamente autónomos y auto explicativos como si en verdad *los hechos hablasen por sí mismos*” (1981: 27).

Más adelante, en otro pasaje, el mismo autor dice que “La historia-de-vida es la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo idiográfico” (1981: 4), de manera que, en la vida de cada cual está toda su sociedad vivida subjetivamente, que es la única manera de ser vivida que una sociedad tiene, pues una sociedad existe en sus miembros o no existe en absoluto.

En este sentido, una historia-de-vida es una práctica de vida, una praxis de vida en la que las relaciones sociales del mundo, en la cual esa praxis se da, son internalizadas y personalizadas, hechas ideografía. Así, podemos hallar a toda una sociedad en una única historia-de-vida, y es por ello que Ferrarotti (1981) se empeña en decir que:

...todo acto individual es una totalización de un sistema social... El acto es como una síntesis activa 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, que busca lo objetivo sobre lo subjetivo, que descubre lo general a través de lo particular (pp.45-47).

A la luz de lo expresado *Ut supra*, no se puede negar que Ferrarotti agrega elementos importantes en el estudio “historias-de-vida”, poniendo su impronta, sin embargo, la profundidad argumentativa para justificar sus razones y procedimientos, dicho de otro modo, la información epistemológica y metodológica imprescindible para su emprendimiento, aparece en el pensamiento del noble investigador **Alejandro Moreno**, quien nos presenta una ilustración bastante detallada y sustentada de las “*historias-de-vida*” como estudio y práctica de *investigación convivida*. Moreno sabe perfectamente que, la historia-de-vida es la manera más eficiente para llevar a cabo estudios en el orden social, por cuanto recoge ampliamente el sentido de realidad humana como totalidad real del mundo-de-vida, puesto que proporcionan toda una valiosísima gama de información que hace que cualquier investigador desde la inducción descubra a la sociedad en sus implicaciones más desbordantes.

Gnoseológicamente la historia-de-vida desde esta perspectiva, aborda un tipo de conocimiento estrictamente personal, el conocimiento vivencial, el comprender (Verstehen) profundo, que viene de finales del siglo XIX, cuando Dilthey, Spranger, Weber, Jaspers y otros teóricos germánicos distinguieron claramente entre explicar (erklären) y comprender (verstehen), donde el primero se centra en el análisis y la división para buscar las causas de los fenómenos y su relación y semejanza con otras realidades, con las cuales es comparada, referida y relacionada, insertada en leyes más amplias y universales, por lo que tiene más aplicación en las ciencias de la naturaleza donde las relaciones que se establecen pueden permanecer.

Dado que al segundo, por lo contrario, es la captación de las relaciones internas y profundas mediante la penetración en su intimidad, para ser entendida desde adentro, en su novedad tras respetar la originalidad e indivisibilidad de los fenómenos, y tratando de entender, a través de la interpretación comprensiva de su lengua y gestos, el sentido que las personas dan a sus propias situaciones. En lugar de parcelar lo real, como es el caso de la explicación, la comprensión respeta su totalidad vivida; así, el acto de comprensión reúne las diferentes partes en un todo comprensivo y se nos impone con mayor y más clara evidencia (Martínez, 2011: 1).

Es por este motivo, que Moreno centra en la historia-de-vida el qué de la investigación, no siendo para él un instrumento de uso para algo u otra cosa, es *la posición más actual* al respecto y la mejor manera de verla para aprovechar toda la potencialidad heurística que reviste en cualquier acto de investigación. En tal sentido, los datos no son el foco de atención en este tipo de investigación, sino la historia misma y lo que ella comunica, el sentido que en ella está presente, dicho de otra manera, los “significados” que construyen esa vida y esa historia. Así pues, si nos enfocamos en los significados como complejos culturales que, a partir de las prácticas de vida comunes a un grupo humano determinado participadas por todos sus miembros, basadas en experiencias, valores y representaciones sociales idiosincrásicas del grupo y por lo mismo generales (nomotéticas) en todos y cada uno de dichos miembros, bastará una sola historia pues en cada persona está la cultura y cada persona está en su cultura (2002: 31).

Acto seguido, Moreno fortalece su argumento citando a Morin (2000), notable representante del pensamiento complejo y transcomplejo de los albores del Siglo XXI, cuando expresa que:

Se trata no tanto de un determinismo sociológico exterior, sino de una estructuración interna. La cultura, y, por el camino de la cultura, la sociedad, están en el interior del conocimiento humano; el conocimiento está en la cultura y la cultura está en el conocimiento. Un acto cognitivo individual es *ipso facto* un fenómeno cultural, y todo elemento del complejo cultural colectivo puede actualizarse en un acto cognitivo individual (p.78).

De esta manera, solo bastaría de una historia-de-vida para comprender la complejidad presente en la realidad social de una comunidad o grupo. Sin embargo, Martínez (2011), en apoyo a la veracidad de esta teoría concebida por Alejandro Moreno, profundiza diciendo:

(...) Aristóteles como (...) Bacon entendían por inducción (...) un *método* mediante el cual llegamos a un punto en el que podemos *intuir o percibir la esencia, la forma, o la verdadera naturaleza* de las cosas, que encierra lo *universal* (...) Galileo consideraba que las leyes de la naturaleza, que son regulares (...) pueden ser captadas sin necesidad de multiplicar las observaciones, sino que bastaba una buena observación realizada *intensivamente* para aprehenderlas (...) Piaget, estudiando a fondo a sus propias hijas, estructuró leyes de validez universal que han sido consideradas entre los aportes más significativos de la psicología del siglo XX (...) Brentano, filósofo y humanista (...) considera que la buena descripción de *un* ejemplo individual puede hacer evidente la esencia sin que haya necesidad de acumular más casos particulares; igual que en las ciencias naturales, de *un solo* experimento bien realizado, se puede deducir o comprobar una ley (p.1)

Lógicamente, la persona que narra su historia tiene control sobre muchos de los datos de esa historia, es decir, tiene conciencia de ellos y por lo mismo controla si los va a narrar o no y cómo los va a narrar, en otros casos no tendrá control alguno por haberlos olvidado o porque se le salen sin querer, o en su defecto, por estar distorsionados en su memoria, pero, sobre los significados no tiene ningún control, pues están presentes en toda su vida y en toda su forma de narrarla: en el lenguaje, en

la organización, en el ritmo de la narración, en la veracidad, como en la falsedad consciente o inconsciente de lo narrado. La persona no posee los significados sino que es poseída por ellos (Moreno, 2002: 32).

De este modo, en la historia-de-vida de una persona se conoce toda una sociedad no tanto en sus datos, que pueden conocerse de múltiples maneras, sino en las estructuras profundas que constituyen su sentido, y esas estructuras o núcleos de sentido son llamadas por Moreno et. al. (1998) como marcas-guías. En tal sentido, la “historia-de-vida” se convierte así, en todo un enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales. *No solamente en un método propio sino en toda una manera autónoma de investigar*, con sus propios fundamentos teóricos y sus propios modos de conducir la producción del conocimiento.

Ahora bien, el problema del método utilizado en historia-de-vida, Moreno et. al. (1998) lo resuelven diciendo: “No seguimos un método determinado porque no existen reglas de procedimiento para conocer (...) Seguimos más bien lo que hemos llamado metódica, esto es, una posición abierta a toda posibilidad de método e instrumento según la historia misma va sugiriendo” (p.16).

Evidentemente, con esta nueva interpretación comprensiva que se hace sobre la historia-de-vida, se deja en entredicho las limitaciones que la línea de investigación traía desde la óptica y manejo inicial que le era dada por parte de los primeros estudiosos e investigadores en esta experiencia, quienes se dedicaban a editarlas a modo de biografías tras conservar su coherencia interna y levantar sus aporías con materiales externos, producto de suprimir repeticiones o aliteraciones, desvaneciendo con ello los núcleos de sentido y significado que yacen en la historia original y que son de vital importancia para develar situaciones.

Por otro lado, William Isaac Thomas y Florian Witold Znaniecki dieron importancia a los materiales secundarios, Oscar Lewis cruza distintas historias pero no las interpreta por ser un observador y no un co-viviente; Bertaux multiplica las historias hasta que los datos no aporten novedad con su llamada saturación como mecanismo de representatividad. Por tanto, más que historias-de-vida, ellos trabajaron con historias-testimonio de un modo de vida. Moreno et. al. (ob. cit.), en su

favor dicen: “Nosotros comentamos la historia porque nos interesa comprender y mostrar el sentido que la constituye, esto es, su propia identidad (...) No nos servimos de ella para otro fin sino que en ella nos centramos” (p.17). Y, más adelante, precisa que: “...nosotros estamos convencidos de que el conocimiento del mundo-de-vida popular constituye, desde su punto de partida, una ciencia total y autónoma...” (id.: 29). Esto implica lo que Ferrarotti ha llamado “una apuesta epistemológica”, es decir, un cambio en las reglas básicas de nuestra racionalidad.

Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia del sujeto, del hombre, de la persona, de los actores sociales, del mundo-de-vida relacional... donde la realidad se expresa en intrincadas relaciones que hay que descifrar desde el sujeto mismo como fuente o historiador que narra su propia historia-de-vida a partir de una relación que establece con un cohistoriador, quien comparte con el historiador los acontecimientos y hechos intrínsecos al sujeto, y que afloran en el recuerdo como sucesos que, aunque a veces, más o menos inconexos, constituyen una gran significatividad para ambos, sobre todo, cuando es narrada desde niveles de heterotopía, que pertenecen a un tipo de espacio que tiene dentro de sí poderes, fuerzas, ideas, regularidades o discontinuidades, y abren la posibilidad de crear nuevos espacios con sus propias lógicas.

Tal como lo plantean González y Moreno (2018) al referir en la sección del prólogo de su Obra: *Familia fraterna. La hermana-madre: ¿Y qué sacamos nosotros de la historia-de-vida? Nada. ¿Y qué buscamos en su historia? Nada.* Al final nos damos cuenta de que fue el historiador o entrevistado, quien “sacó” algo de todos nosotros” (p.4). En tanto, la interpelación proveniente de su historia nos obligaba a hablar en y de su mundo, constituyendo de esa forma, la totalidad de nuestro vivir lo que con ella se puso en juego.

Desde esta perspectiva, Puyana y Barreto (1994), expresan que, la historia-de-vida es una estrategia de la investigación, encaminada a generar versiones alternativas de la historia social, a partir de la reconstrucción de las experiencias personales. Se constituye en un recurso de primer orden para el estudio de los hechos humanos, porque facilita el conocimiento acerca de la relación con las instituciones sociales, sus imaginarios y representaciones simbólicas, cuyo primer horizonte corresponde al espacio donde el sujeto aprende un contexto y se imbrica con su familia, de allí lo

relacional de esta manera de hacer ciencia; vale decir que, no necesariamente se considera el constructo ‘familia’ como vínculo co-sanguíneo, sino como aquel espacio en donde se establece un primer contacto con otro.

Por ende, la familia es una condición dinámica que está sujeta a toda clase de variaciones, sean las influencias de las vivencias y conflictos relacionados con el tránsito por las etapas del ciclo de vida familiar, por las etapas del ciclo de vida individual de sus integrantes con sus característicos eventos de salud, por la exposición a acontecimientos de la vida cotidiana en la sociedad y por la propia característica de las relaciones interpersonales familiares (Puyana y Barreto, ob. cit.).

Tal planteamiento permite develar que, la historia-de-vida proporciona una lectura del ámbito social al que pertenecen los estudiantes violentos en proyección con el Estado venezolano a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual se transmiten los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituyendo, por tanto, una herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para la comprensión de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades.

Por ello, se reivindica la realidad humana particular como una forma de conocimiento, asunto que antes no se concebía, por tanto, se retoma la validez y el interés de la historia-de-vida, pero desde otra perspectiva que da primacía al hombre-relación por encima de documentos secundarios, donde a partir de él se puede conocer toda una sociedad, no tanto en sus datos, sino en las estructuras profundas que constituyen su sentido, por ello, se considera la mejor vía como enfoque epistemológico para el estudio de las realidades sociales.

En el caso que nos ocupa, coincido con lo expresado por González y Moreno (2018), la historia-de-vida de Juan, quien funge como historiador en el presente abordaje tesible, continua y reiteradamente nos hace escuchar cómo vida y lenguaje van unidos, como en un todo coherente. En tanto, la vida no constituye un hecho concluido, sino siempre en movimiento del hacerse, de manera dinámica cual sendero desandado, que da paso a otras miradas; un epílogo que marca nuevas perspectivas.

Ahora bien, lo novedoso de la historia-de-vida es que supera o va más allá de cualquier método, técnica o instrumento de investigación, es mucho más profundo que un método, es toda una forma de conocer, toda una manera autónoma de investigar y producir conocimiento, dando prioridad a la historia o narración dada desde el mismo sujeto real (por ello es oral) con toda su espontaneidad, con el fin de estudiar no tanto al sujeto individual de la historia (esto lo haría la psicología), sino la historia misma... Es toda una ciencia que llega a lo social al trascender lo particular, dicho de otra manera, la contracción de lo social en lo individual, de lo nomotético en lo ideográfico.

Para seguir iluminando el conocimiento en historia-de-vida, me permito presentar a continuación algunas reflexiones, las más necesarias en este corpus, resultantes del Curso “Métodos de Análisis en Investigación Educativa”, durante el 2do. Semestre Académico del Año 2010 en la Universidad de Carabobo, cuando Alejandro Moreno era mi mentor:

La Vida es la Clave

No existe nada más importante que la vida misma, ella es la clave... es el poder reflejado en la existencia, y es solo después de ella que viene el conocimiento de las cosas en cuanto son. No existe conocimiento alguno si no le antecede la vida; ella es la fuente de donde emana toda realidad, por eso el conocimiento es temporal, es propio de un mundo-de-vida en todas sus peculiaridades históricas y culturales, en este caso, de grupos humanos organizados en torno a este. Pues, la curiosidad en la búsqueda por entender el mundo, surge únicamente después de haberse dado la vida, por lo menos hasta donde nuestra realidad nos lo es capaz de mostrar.

En este sentido, todas las cosas pueden ser cuestionadas ante nuestro conocimiento, incluso el conocimiento mismo, pero, lo único que no puede ser cuestionado de ninguna manera es la vida, ningún ser terrenal con capacidad de raciocinio está a la altura y el poder para juzgarla, puesto que ella lo es todo, es a partir de ella que surge todo lo demás existente. En consecuencia, valorarla desde su naturaleza, desde lo que representa y, más allá de ello, desde lo que es, viene a ser la

clave mágica para poder descifrar todas nuestras inquietudes; en tal sentido, si partimos de ella podemos encontrar el sentido y significado a las cosas que antes estaban solapados ante nuestros ojos.

Por lo tanto, el conocimiento verdadero solo puede erigirse desde la vida y sus relaciones. De allí que, quien investiga un mundo-de-vida no puede excluirse de él, tampoco puede verse como ajeno, ya que desde el mismo momento en que se inserta en el mundo que desea conocer o investigar ya lo está in-viviendo, y automáticamente, se implica porque lo co-vive al relacionarse con los demás, y de esta manera forma parte de él, tan igual a todos los demás que en esa relación de vida se hallen inmersos.

El conocimiento sería entonces, la reflexión final de quienes en un principio presentan el deseo o la curiosidad de investigar las realidades en la que ya están inmersos y viviéndolas, trascendiendo el horizonte de investigadores para convertirse en una especie de intérpretes de la vida, apalabrándola desde sus propias claves, desde lo que ella les presenta, por eso, se trata de un complejo trabajo hermenéutico que los conducirá a encontrar el sentido y el significado a las cosas del mundo-de-vida que estudian.

Por otra parte, la presente tesis doctoral se constituye en una acción de reflexión desde la comprensión, y sobre ella, como herramienta ineludible para apalabrar la historia-de-vida de Juan como estudiante venezolano violento de origen popular, dado que logra rescatar su suelo hermenéutico, donde el carácter fenomenológico, trasciende la visión filosófica, epistemológica y disciplinar para abonar el topus uranus, término filosófico utilizado por Platón para referirse al mundo de las ideas, del cual el mundo de los sentidos es copia o imitación. Así, partiendo de lo que aparece ante nuestros sentidos humanos, iniciamos el proceso de develamiento desde la exploración y reflexión profunda, que nos conducirán a la interpretación y posterior comprensión de la hermenéutica convivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, reivindicando al hombre-relación del mundo de vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento, tras fundamentarse en el estudio de esa experiencia de vida desde la perspectiva del sujeto.

Tal escenario fenomenológico, permite consolidar el binomio historiador-cohistoriador, tras descubrir las claves de interpretación comprensiva de las múltiples situaciones sociales que envuelven al hombre en su condición de “ser histórico”, con explicaciones acertadas desde la hermenéusis o praxis de investigación, que a través de la experiencia personal del ser concreto, logra la narración de su propia historia-de-vida, tal como lo hace Juan ante la violencia de la cual, quizás es víctima y victimario; así como también, captar la ambigüedad y cambio, lejos de una visión estática e inmóvil de la persona con quien se co-vive desde la homotopía y de un proceso vital lógico y racional, donde coexisten las contradicciones, conflictos, vueltas atrás, entre otros ápices.

Desde esta perspectiva, asumir la interpretación y comprensión de los aspectos más complejos de la vida humana, como es el caso del estudiante violeta en Venezuela, que como sociedad matricentrada amerita de lazos afectivos para la conformación de la persona social, por ser este el rol que por excelencia es atribuido al mundo mujeril en el ejercicio de ser madres, al fallar en esa función naturalmente asignada, surgen los seres desprovistos de afectos que exteriorizan la violencia, elementos importantes para estudio social en función de la comprensión, los valores y el apoyo moral, entre otros procesos subjetivos y culturales de los cuales se preocuparon los estudios antropológicos y sociológicos posteriores a la segunda mitad del siglo XX.

Ahora bien, en el presente milenio, tiempos pertenecientes a la era digital de la sociedad del conocimiento y de la información, ya no son aspectos meramente de preocupación antropológica o sociológica, sino de preocupación educativa, puesto que los educadores son los formadores y alfareros de la personalidad, quienes lidian con los procesos subjetivos y culturales que se van dando en el proceso de consolidación de la persona, quienes conciben el proceso de educar, más como un acto de humanizar que de instruir, en definitiva, es un sacerdocio y apostolado.

Por ello, siempre debemos considerar a la escuela, como un centro de diálogo perpetuo, constante, clarificador de los fines que se persiguen a la luz de una evaluación integral. La discusión y el debate es la razón central de la comunidad estudiantil, libre de violencia y dedicada a una tarea común. Su éxito depende de eso; y siempre está presente, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje en consolidación de la academia

e investigación, principios y valores humanos y sociales se dan cita con libertad para la cristalización de un saber integral y pleno.

El argumento anterior coincide con lo planteado por Quintana (2016), al referir que, inexorablemente, nuestro sistema educativo actual en todos los niveles y modalidades, presenta un modelo de evaluación en crisis que afecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el más afectado es el estudiante, causando una metástasis a tal fenómeno; influyendo negativamente en la familia y la sociedad desde el binomio respeto-paz, pasando por todos los factores que integran el Estado como el político, espiritual, moral, ético, económico o industrial, entre otros. Es propicio el momento de preguntarse, ¿quién realmente está en crisis? Tal crisis conduce a una estructura en caos o desequilibrio, donde todo cambia, nada es estable y, mucho menos, en los ámbitos educativos desde una didáctica que supere lo académico y destaque los valores humanos, donde lo fenomenológico se alíe con lo praxiológico y ontológico.

Retomando el discurso supracitado en materia de fenomenología, según Husserl (1998), desde su marco teórico en un intento de renovar la filosofía como ciencia estricta de un conocimiento progresivo que pretende explicar la naturaleza de las cosas y la veracidad de los fenómenos, cuyo propósito medular es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la interpretación y los significados en torno al estudiante violento en relación social desde una mirada hermenéutica, predominando así, un tipo de evaluación estrechamente vinculada a la práctica social.

Para llevar a cabo el presente estudio tesible, bajo esta nueva proyección epistemológica de repensar la educación venezolana desde la historia-de-vida de Juan, fue indispensable conocer la concepción y los principios de la fenomenología, así como construir una metódica que nos conduzca a reflexiones que proyecten nuevos senderos, en tanto la investigación es un continuum humano para abordar un campo de estudio y mecanismos para la búsqueda de significados, donde el ser cobra vida en toda su expresión, producto de develar y apalabrar las vivencias por medio de los relatos narrados por el informante, sujeto de exploración y acompañamiento en

términos de conocimiento, primero vital y, posteriormente, conocimiento científico legitimado, técnico, teórico y simbolizado racionalmente.

Tal escenario, permite sustentar que la fenomenología abona ese suelo epistémico de la historia-de-vida, dado que coadyuva a comprender e interpretar la naturaleza de la dinámica del contexto desde lo dimensional e, incluso, la transforma, como producto de una nueva perspectiva de generar conocimiento a beneficio de la humanidad.

Por ello, la interpretación comprensiva de una historia-de-vida no puede hacerse desligada de la interpretación comprensiva de la propia vida del investigador despertada por la historia-de-vida que está interpretando; así el investigador se implica (co-vive) en la historia que interpreta iluminándola con la vivencia personal que ella evoca y la propia vivencia se ilumina con la historia en consideración.

Desde este espectro discursivo, de lo que se trata es abandonar la intención de entender e ir más allá de la intelección, a lo que solo puedo apalabrar como comprensión, en tanto implica un doble proceso: aprehender y ser aprehendido en el mismo acto y en el mismo acontecimiento en que se da la realidad compartida (practicar de la vida), así, comprender involucra dejarse prender en la vida convivida, en su discurrir cotidiano, en su vivimiento, para poder vivir en sus códigos y ser vivido por ellos, puesto que rigen nuestra forma de vivir la vida.

A todas estas peritaciones, luego de reconocer la importancia que la vida merece, la mejor manera de hacer ciencia resultaría, tal como fue precisado en los párrafos precedentes, de las historias-de-vida de los propios implicados en el mundo-de-vida que se estudia, desde la narración de la historia-de-vida de sus propios miembros, ya que son ellos quienes viven la vida en sus relaciones, y las claves de sentido que de allí emerjan abrirán la comprensión a ese mundo-de-vida.

Así, el trabajo del intérprete (investigador) está en hallar las claves presentes en el mundo-de-vida que no se abren con toda facilidad, por lo que hay que buscarlas escudriñando en las palabras de los historiadores (quienes cuentan su historia-de-vida), haciendo uso de la práctica hermenéutica, puesto que el ser del hombre es hermenéutico (vía de acceso a un conocimiento, en primer caso teórico y luego llevado a método y a técnica); permitiéndole al investigador o investigadores apalabrar la vida desde

ella misma y desde su propia comprensión, llevarla de vida vivida a vida apalabrada, de práctica de vida a práctica de palabra, es en el apalabramiento donde se da el conocimiento en símbolos lingüísticos y su expresión comunicativa. En fin, sería apalabrar al otro desde su propio decir, pero en la vida de uno mismo como investigador.

Este es el trabajo que Moreno et. al. (1998), hacen con Felicia, en la obra “Historia-de-Vida de Felicia Valera”, buscando desde su propia narración (historia-de-vida) las claves de su mundo-de-vida, por ello, se transcribe la narración tal cual como se da oralmente para hacerle hermenéutica y obtener los núcleos de sentido sobre el cual gira, en otras palabras, las marcas-guías o pilares importantes que sostienen toda la vida, y se conducen desde ella.

En resumen, y como ejemplo, la labor hermenéutica hecha a la historia-de-vida de Felicia hace concluir que, el mundo-de-vida popular al cual pertenece gira en torno a la trama familiar, se piensa desde la familia y en familia, no puede pensarse de otro modo, pero, es interesante saber que se piensa en trama familiar pero desde la madre, por ende, la concepción del mundo-de-vida al cual pertenece Felicia se circunscribe a la noción de una realidad de familia matricentrada donde muchas veces hay desconocimiento del padre por ser ausente, por engendrar y desaparecer, viéndose suelto en la trama sin ocupar ningún lugar; de esta manera el ser hombre (típico popular) se entiende como el que no tiene familia propia porque no la forma, pues, engendra hijos pero esos son familia de la madre, así cuando ella muere, queda sin familia propiamente dicha. Por su parte, ser mujer es fundamentalmente ser madre-trabajo-en-soledad, formadora única de familia, negadora de padre, sin pareja, que se sirve del hombre como instrumento circunstancial.

La Vida Relacional no se Cuestiona

El horizonte de un investigador está compuesto por dos realidades, una epistémica y otra vivencial, de allí que, ambas son importantes porque le ayudarán a comprender con mayor facilidad las intrincadas relaciones en las cuales está inmerso su mundo-de-vida o el mundo-de-vida que desee estudiar. No obstante, la trampa del

pensamiento lineal, nos ha llevado a creer que a partir de la realidad epistémica podemos construir una verdad que es vivencial e, incluso, que esa verdad puede ser absoluta para todos los mundos-de-vida posibles, ciertamente ambas unidas, darán mejor comprensión a la vida porque son piezas que configuran una sola realidad, pero no hemos dado al blanco durante años al creer que a partir del conocimiento podemos construir verdades científicas.

En tal sentido, la matriz del conocer no está en el conocimiento mismo, no está en los conceptos, pues, no se trata de fundamentar o seguir cimentando al conocimiento sobre la base de sus propios preceptos, sino de fundamentar la vida para llegar a “la vida misma”, porque volveríamos a caer en la trampa del pensamiento lineal antes descrito, que trata de presentar la vida como aséptica (limpia), libre de implicaciones, para volverla universal, sin darse cuenta que esta es cambiante (fenoménica); por tanto, es importante reconocer que la verdad científica nunca podrá hallarse en ese camino, puesto que la lógica es segunda a la vida misma, lo primero que nuestros ojos pueden observar desde que los abrimos al mundo es la convivencia entre los seres humanos, de tal manera que toda comprensión investigativa debe surgir a partir de la pregunta: ¿Qué (en la relación) es el problema?

Visto de esta manera, el investigador debe adentrarse a estudiar la relación entre los sujetos para alcanzar la verdad científica, porque la convivencia (realidad) no es parcelada, ni los individuos están separados unos de otros, no puede hablarse entonces de interrelación porque la vida es relación entre seres humanos, de igual forma, tampoco pueden plantearse problemas a priori, mucho menos establecer posibles soluciones (hipótesis) a lo que creemos que es un problema en la realidad, porque estaríamos violando el normal curso de los acontecimientos que se presentan en el desarrollo del mundo, sin conocer qué es lo que existe dentro de la relación, por ello, lo concerniente es atender “la relación” apostando a partir de lo que en ella hay, y esta, en Moreno et. al. (1998, 17), solo existe en la trama relacional, es decir, ese mundo-en-trama que es todo el mundo humano en el que vive el sujeto particular.

Todo esto, nos hace ver cuán equivocados hemos estado cuando creemos que investigamos y, peor aún, realmente creemos que alcanzamos verdades. El

pensamiento lineal de la ciencia normal y su método científico nos han confundido, mejor dicho, ha hecho que confundamos la realidad, explicándola a partir de pasos a priori, de lo que nos dicta nuestro conocimiento o episteme, para obtener conocimiento del conocimiento mismo, lo cual es un grave error, ya que de esta manera solo lograremos reencontrarnos con nosotros mismos y negar al otro como “otro”, ocultando la certeza representada en la relación, donde el “otro” y el “yo” nos confundimos en “”, y lo que de allí surja será lo interesante a descubrir desde la epojé, producto de despojar de nuestra matriz epistémica cognitiva, nuestra matriz lógica.

“El Aro y la Trama: Episteme, modernidad y pueblo” de Alejandro Moreno (2008), en todo el recorrido de su capítulo uno, hace un esfuerzo apremiante para aludir a lo descrito en los párrafos precedentes, instaurando que lo único que no puede cuestionarse es “la vida misma”, pues, él establece un encuentro con varios autores, incluso clásicos, para descubrir sus concepciones epistémicas, valorando sus intentos conceptuales como elementos importantes para analizar la realidad, pero haciendo entrever que tales conceptos lo guían hacia la búsqueda de la verdad pero lo dejan en el camino, porque ninguno de ellos le dan la respuesta que la vida le pide, sin encontrar la manera de poder responder a aquello que es la vida.

Tras deducir que la realidad epistémica nunca lo llevará a construir conocimiento (ciencia), tiene que buscar otro modo, porque si sigue el camino de los autores que reflexiona ya tendría la respuesta, olvidándose del otro no reconociéndolo desde sus creaciones y conceptos, ni pensarlo de una manera distinta, entonces, ¿cómo lo explica?, necesita del apoyo del mundo-de-vida relacional y sus practicas de vida, por ello, apuesta a la investigación convivida como una forma de obtener ciencia justa.

De allí que, el Padre Moreno se juega el todo por el todo apostando al mundo relacional del sujeto, haciendo investigación hacia ese norte, más específicamente, cuando se dirige al barrio venezolano de Petare, en un estudio con el interés de, por lo menos entender desde su horizonte hermenéutico como extraño (externo o foráneo), la existencia de ese mundo-de-vida popular, y asimismo, obtener su doctorado.

La tarea de Alejandro Moreno es, entonces, explicar la realidad venezolana en su episteme vivencial, prácticas que fundamentan el mundo-de-vida y en las que dicho grupo de personas tiene para vérselas con la vida, en los procesos del mundo-de-vida moderno que reconoce a las personas a partir de la concepción de individuos (mundo burgués: separación-manejo de manos-mercancía-dinero), para construir la episteme del mundo-de-vida, apropiándose justamente, no desde lo que separa al hombre convirtiéndolo en individuo sino de la perspectiva de sujetos en relación, con claves relacionales.

Trascendiendo las Formas de Investigación Conocidas

El problema presente en la ciencia de hoy, y la razón por la cual es también constantemente cuestionada, se debe a su pretensión de universalidad, de verdad inmutable y eterna, pues, la realidad del “mundo-de-vida” ha demostrado que no existe falacia más grande que esta, ya que, si bien es cierto que han existido concepciones de mundo que han dominado calando en el consciente (y hasta inconsciente) del colectivo humano, dirigiendo todo su actuar por significativos periodos de tiempo que algunos llaman paradigmas (Kuhn, 1971), también se ha demostrado que esas cuestiones que antes se creían como una verdad eterna, se destruyen como la pólvora buena apenas reciben algo de fuego.

El ser humano es temporal y, por tanto, su realidad en el mundo también lo es... No puede comprenderse al hombre si no desde la temporalidad radical de lo humano, desde sus relaciones en el mundo-de-vida y con el mundo-de-vida. De allí, lo interesante de las investigaciones en historia-de-vida, ya que estas no pretenden ser universales, solo recogen las impresiones presentes en un momento del transcurrir limitado del tiempo, sea la historia-de-vida de tal o cual persona, y su validez está en la historia misma narrada desde sus propios protagonistas, por eso no concibe el conocimiento como algo universal, sino más bien, como un asunto histórico fruto de las creaciones del hombre desde sus practicasiones en el mundo-de-vida, de aquello que convierte en cultura.

No obstante, como ya se mencionó, es cierto que en cada historia está todo el sentido, pero, a veces por esa misma razón no se abre fácilmente y en todo su despliegue al investigador, por tanto, nuevas historias ayudan a iluminar al investigador en encontrar el sentido y significados de lo que desea conocer, y con ellas accede a lo que antes le permaneció velado en la primera historia. Además, es importante reconocer que ninguna historia tiene sentido aislada de otras historias dentro del mundo-de-vida porque todas juntas representan una única historia-de-vida en su totalidad.

Desde esta particularidad, adquiere la historia-de-vida la adjetivación de trama, es decir, aquel conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela que en este caso sería la realidad de la historia-de-vida de un grupo humano o sociedad particular en un momento histórico de la humanidad. Es tanto así que, el mismo investigador puede llegar a conocer y comprender una realidad solo desde la in-vivencia, desde la co-vivencia en la trama de esa realidad, a partir de la relación con el todo, a través de esa implicancia. Es por ello que, se habla de las historias-de-vida como una nueva forma de investigar, totalmente autónoma e independiente de cualquier método, siguiendo más bien lo que se conoce como metódica o posición abierta a toda posibilidad de método o instrumento, según la historia misma lo vaya sugiriendo, ubicándose fuera de la actual discusión entre cuantitativismo y cualitativismo, así como entre modernidad y postmodernidad.

Por tanto, la tarea del investigador en la historia-de-vida es adecuar la lengua a lo que el mundo desea expresar, para ello modifica términos y construye otros necesarios que logren explicarlo con más exactitud, sirviéndose de la fenomenología en un momento, del análisis del lenguaje en otro, de la confrontación con la propia experiencia en el siguiente para lograr llegar al despliegue de significado y significados, ya que no se trata de la búsqueda de datos, por eso, tampoco importa la veracidad de lo que el sujeto investigado narra, ya sea puede presentarse distorsión por el tiempo y la memoria poco fiel, quizás por invención de hechos, puesto que el narrador podrá tener control sobre lo que narra, pero no controla la emergencia del sentido y significado en los que se produce la narración y que en ella yacen. Su vida está sentidizada y significada independientemente de su percepción.

En este sentido, el investigador conocerá el mundo-de-vida de un grupo social a través de su historia-de-vida, accediendo a sus significados y sentido a través de cualquier narración, pero por supuesto, si trasciende los datos, si no toma la historia como crónica historicista, dando palabra a la vida que se in-vive co-viviendo.

El apalabramiento es trabajo del que decide investigar en historia-de-vida, es la palabra narrada desde el co-historiador a partir de la comprensión e interpretación hermenéutica que hace a lo narrado oralmente por el historiador (quien narra su propia vida) o sujeto de una colectividad humana particular, por eso, la interpretación comprensiva desde aquí entendida puede parecer otra narración de la misma historia y en efecto lo es, pues, se trata de la narración del sentido y significado de esa historia, de esta manera, se percibe que la sola elaboración-narración de la historia-de-vida es ya investigación. Siendo las cosas así, la interpretación comprensiva de la historia resultaría en la narración de la palabra que en la historia misma se está dando, de este modo, la investigación comunica la historia y el sentido.

Episteme y Mundo-de-Vida Popular

La episteme puede verse como un estar concreto en la realidad del conocimiento, pero obviamente, la episteme no surge de ningún concepto o conocimiento particular, pues, ella no se piensa, sencillamente se da a partir de un momento histórico, temporal, en la vida de un grupo de personas o sociedad; estas son las condiciones en la cual ella surge y se erige desde una cultura propia, para regir después todo el curso de los acontecimientos de los hombres que en ella se apoyan, a tal punto que, se envuelve en su existencia (de los hombres) como un modo general de conocer o condición que funda todo el proceso del conocer, es matriz del conocer y de ser conocido; dicho de otra manera, el pensamiento es regido por ella, pensándose en ella y desde ella, construyendo entonces, significación y significados a las cosas presentes en el mundo-de-vida.

Siendo las cosas así, no es posible conocer fuera de la episteme, puesto que, signos, conceptos, paradigmas, teorías, lenguaje, discursos, en fin, todos nacen en su

horizonte pero no por ella sino desde ella; es como una huella marcada en el pavimento que muestra el camino seguro e indicado a seguir, y todo viene del modo de vida de un grupo que hace ver su práctica con un objeto y no con otro, con unos hombres de un modo y de otro con otros, lo que conforma una forma de vivir que primero se constituye en mentalidad, y luego, viviéndose socialmente en el tiempo, se convierte en un conocimiento epistémico compartido sin conciencia.

Bajo este tenor, es importante precisar que, es esta condición de relación lo que la hace episteme, por lo tanto, no puede verse como un sistema o estructura estacional, sino como una huella matriz de representaciones que cambia según como lo describa la relación desde la vida y la cultura, desde los sentidos como mediaciones que posibilitan la formación de la episteme.

Es importante mencionar que la episteme no es determinada por el modo de vida, este la rige, pero, vive y existe desde la comprensión cotidiana, ya sea colectiva o singular, expresándose a través de sus discursos y prácticas especializadas, condición que la hace histórica, pudiendo venir de un proceso, vivirse en la realidad cognoscitiva del momento, como también predecir su permanencia en el tiempo como modo general de conocer, en total, sus representaciones emanan de esa circunstancia histórica.

Por lo tanto, el origen de una episteme está en lo vivido, en el mundo-de-vida, como una opción que nadie elige por gusto o placer, porque no se trata de una decisión, por ello no se construye a partir de los conceptos particulares de un científico o filósofo prominente; no se produce en el ámbito de la razón, tampoco esto quiere decir que carezca de ella, sino que no resulta de un razonamiento según lógica o de un proceso de intelecto, no es consciente, es una opción producida en la práctica social histórica, por la voluntad colectiva. No se sabe por qué se opta, pero puede saberse que se ha optado.

Es precisamente el mundo-de-vida el que postula la episteme, desde la praxis de vida-cultura novedosa para el grupo humano histórico, que no tiene basamento racional aun cuando produce racionalidad, erigiéndose por ende como representación de la razón, la única razón posible (episteme histórica), volviéndose ideología.

En consecuencia, el mundo-de-vida está presente en toda relación, es por ello que la construcción epistémica es dinámica y propia de un momento histórico, de allí que,

el mundo-de-vida como acervo de patrones de interpretación comprensiva transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente, van proyectando la episteme en el tiempo haciéndola prevalecer, en virtud de que es la historia la que ilumina las reglas según las palabras adquieren significado para los hombres, en tanto sus formas-de-vida y actitudes pertenecen a una gramática profunda que forma parte de un único contexto, de una dinámica de la acción social con actitudes y orientaciones de valor de los individuos, sentido de las prácticas sociales, significación y direccionalidad.

En consecuencia, del mundo de la vida surge la episteme como sistema perteneciente a un grupo social o sociedad que, por necesidad de subsistencia o expansión propiciado por la realidad histórica, produce estructuras de integración que hace que se consolide, se extienda y tome espacios que antes no le pertenecían, en el caso de la modernidad ha sido el de racionalización. Así, las sociedades modernas se piensan desde sistemas integrados en estructuras como estados, instituciones, entre otros, como un saber profundo y una cultura consensuada, donde una acción orientada en este sentido llevará al verdadero entendimiento.

La realidad Latinoamericana y, más particularmente, la venezolana, demuestra no poseer la homogeneidad citada en el párrafo precedente, puesto que en dichas sociedades coexisten más de un modo de vida, cada uno con toda su integralidad. Ante esta verdad, el sistema moderno representado en una clase o grupo social dominante, intenta imponerse sobre estos distintos modos de vida, calificándolos de desacoplados porque no obedecen a sus intereses de clase dominante (Moreno, 2008, 55), viéndolo como subsistemas dependientes de otro mayor que es el que ellos representan, observándolo como una episteme que funciona fuera de sus márgenes (marginal), pero, esa supuesta marginalidad es activa y quienes están en ella no les permite vivirse como marginados, sino que funciona aparte, con su propio sistema, con su propia praxis vital social.

Así, la vida de los hombres en una comunidad histórica concreta se presenta como practicación, practica misma de ejercer el vivir en la corriente continua de hacer la vida, según una practicación básica por todos los miembros de la comunidad compartida, ya sea económica, simbólica, social, psicológica, ética, estética; dicha practicación primera es la que organiza y da sentido de integración al mundo-de-vida

como un todo, fijando las condiciones de posibilidad para la práctica del conocer, esto es, la episteme.

Vale decir que, cuando una episteme llega a su madurez, se hace imposible conocer a quienes le pertenece, por ello, que los argumentos presentados *Ut supra* no son una crónica, síntesis, resumen u opinión, sino una reflexión sobre el texto del Aro y la Trama de Alejandro Moreno Olmedo, fundamentado en las propias ideas del autor. Ahora bien, esto no quiere decir que no pueda ocurrir una epojé, al estilo metamorfosis, en un venezolano, que le permita abrir su mirada y comprender las implicaciones que se dan en el mundo-de-vida popular del cual forma parte como vía extraepistémica.

Mundos-de-Vida y Horizontes Diferentes

La realidad es fenoménica y, por ende, cambiante; de allí que el conocimiento absoluto no existe, lo que existe son interpretaciones (Nietzsche, 1980), tendentes a diversos contextos o espacios de esa realidad, específicamente, de las distinciones que un grupo social o colectividad realiza con respecto a su círculo o mundo-de-vida.

En consecuencia, la investigación viene a representar la búsqueda constante de un conocimiento lo más cercano a la realidad del hombre, pero, este en su afán de hacer conocimientos universales y válidos para todos, se ha afianzado en la muleta de la objetividad, lo cual le ha llevado a entenderse a sí mismo, como una cosa medible y cuantificable, estudiándose desde valores de variables y valores de parámetros, soslayando todo lo interesante que representa el hecho de “ser humano” en interacción con los otros de su misma especie, y por supuesto, con el entorno que le rodea.

Por tanto, la investigación convivida supera esta trampa que, durante muchos años nos ha tendido el pensamiento lineal, presentándonos una forma de comprender la realidad desde su quehacer cotidiano, al entretejer al investigador con su mismo objeto de estudio, puesto que él tendrá que hacer vida con lo que estudia, interactuar con él y, de ser posible, hacerse parte de ese mundo para poder comprenderlo lo más perfectamente posible.

Es justamente esto, lo que el padre Alejandro Moreno nos presenta como una opción de investigación más cercana a la realidad (al mundo-de-vida), una forma de investigación más humana, que reconoce la presencia de la otredad sin reducirla a valores estadísticos, sino más bien, una individualidad dentro de lo relacional venezolano, donde hay relaciones de sujetos matricentrados que los datos estadísticos no pueden representar desde su análisis lineal de causa-efecto, así que no se trata solo de una opción nueva de hacer investigación.

Es importante destacar que, el supracitado autor es especialista en el área de las Ciencias Sociales, por ello ha centrado sus investigaciones en caracteres cualitativos o realidades desde su mundo-de-vida u horizonte, por ello se va al barrio donde hace sus estudios para adquirir su Doctorado, para el otro horizonte vivencial (no epistémico), y a su vez, tejer el pensamiento desde ese otro lugar, ya que él siempre es foráneo a los lugares que estudia, en este caso, él es Español y ha estudiado la realidad venezolana, lo cual considera una ventaja para poder hacer un análisis (no comprensión) con mayor capacidad de observación, puesto que todo lo observará con admiración, como algo nuevo, sin perder detalles, ya que si fuera del mismo lugar, quizás obviara detalles importantes, por verlos como elementos comunes de la realidad.

Además, si un investigador forma parte del mundo-de-vida que desea estudiar, si no hace epojé su posición no sería crítica sumiéndose en percepciones subjetivas, ya que forma parte del mundo que debe pensar, así que no sería una posición que rompe esquemas, sino una posición de construcción. Ahora bien, si la persona que investiga proviene del mismo mundo-de-vida (ejerce las mismas “practicaciones” que forman ese mundo-de-vida) pero que, a su vez, hace epojé y posee herramientas para la comprensión, puede llegar a un mejor constructo de la realidad que estudia.

El padre Alejandro Moreno reconoce que, a pesar de ello, las investigaciones siempre nos presentan un límite, que no nos permiten llegar más allá, ya que él hizo convivencia con el grupo de venezolanos para ver la realidad como ellos mismos la comprendían, pero por más vinculación que tenía o, por más que quisiera ser parte de ellos, reconocía que ese no era su mundo y nunca lo iba a ver de tal manera, no era su hábitat, por tanto, era un estar sin convivir, ya que intenta entender pero no

comprende, capta los códigos lingüísticos como se relacionan los individuos, pero continúa igual, no obstante, considera que se puede tejer el conocimiento desde ese otro lugar o, por lo menos, hacer el intento; por ello, se hace la pregunta ¿y si yo fuera del barrio?, pues él tiene la episteme necesaria que le debería llevar a comprender y entender la realidad que estudia, pero no lo alcanza.

Con tales conjeturas, deduce que el conocimiento no tiene fundamento en el conocimiento mismo, no basta con entender, porque hacerlo solo llevaría al investigador a encontrarse consigo mismo en el otro, anular a ese otro, convirtiéndolo solo en una representación.

Desde lo pedagógico, ¿qué práctica educativa se daría a partir del entendimiento o la comprensión?, ¿cómo quedaría el otro?, para abordar primero la respuesta, se tendría que reflexionar sobre el docente que ni siquiera se concibe como facilitador, ya que su praxis debe estar fundamentada en la convivencia con los estudiantes donde existe la diversidad, de tal manera, la propuesta es que este desaparezca para convertirse en otro desde el otro, en un nosotros por encima de una posición dialéctica.

Términos de Referencia

Hasta ahora, se ha alcanzado un discurso bastante elaborado y profundo sobre la temática de las Historia-de-Vida como una forma autónoma de hacer investigación, que recoge las claves de sentido necesarias para interpretar y comprender la realidad desde lo concreto. No obstante, para que no haya confusión de términos, me remito a aclarar algunos relacionados con biografía, autobiografía, historias-de-vida, relatos de vida, documentos biográficos... que son los más usados entre nosotros (Moreno, 2002: 22-26):

Cuadro 2

Terminología

<p>DOCUMENTOS BIOGRÁFICOS</p> <p>Son los que se refieren de manera directa o indirecta, a una parte o a la totalidad de la vida de una persona o de varias personas. Es esta la categoría más amplia y comprehensiva. Incluye toda clase de textos tanto orales como escritos de tipo biográfico. Entre ellos hay que contar desde los diarios personales, las cartas, los documentos judiciales, etc., hasta las biografías propiamente dichas.</p>	
<p>BIOGRAFÍAS</p> <p>Son los documentos biográficos más completos y orgánicos. Es la narración total del recorrido de vida de una persona desde su nacimiento hasta su muerte o, si el biografiado no ha muerto, hasta el momento en que se escribe el texto e, incluso, a veces, desde sus antepasados hasta algunos de sus descendientes, compuesta sobre la base no solo de los testimonios o relatos del protagonista sino, además, de cuanta referencia sea oral o escrita, personal o documental, se haya podido encontrar en relación al sujeto de lo narrado. Las biografías así entendidas pertenecen al campo de la historia en cuanto disciplina y forman parte de la historiografía de un período determinado, de una sociedad, de una nación, de un campo de la acción humana (el arte, la ciencia, la religión...), etc. Cuando no son realizadas con el rigor propiamente científico o son redactadas enfatizando los aspectos más atractivos para el lector, pertenecen más bien a la literatura. Las biografías se agotan en sí mismas, esto es, cumplen su finalidad cuando han presentado plenamente la vida del personaje. No pretenden servir de base, de por sí, para otro tipo de investigación (sociológica, psicológica, antropológica...) aunque puedan entrar como componente en procesos investigativos muy variados. No se hace referencia a ellas, esto es, no se las considera propiamente como tales, cuando se habla de “historias-de-vida” en la investigación social, aunque, de hecho, son historias de una vida.</p>	
<p><u>CUANDO LA BIOGRAFÍA ESTÁ NARRADA POR EL MISMO BIOGRAFIADO:</u></p> <p>Sea por propia iniciativa sea a petición de otro (lo más frecuente en investigación social), y no se utilizan en ella materiales externos a la narración (materiales secundarios) sino solamente los que el sujeto narrador aporta al narrar (materiales primarios), tenemos lo que propiamente se conoce como “<i>Historia-de-vida</i>” en la investigación social.</p>	
<p>“Historia-de-vida” Narrada en Solitario (Autobiografía):</p> <p>La autobiografía es el relato, solicitado por otro o no, de la vida de una persona cuando es compuesto por ella misma. Para ser propiamente autobiografía debe cubrir todo el período de esa vida hasta el momento en que está viviendo esa persona. Es claro que este relato puede ser más o menos integral según las condiciones de memoria, de interés o de prudencia del sujeto lo permitan. La autobiografía admite por lo menos dos variaciones por la forma en que se presenta. Puede, en efecto, ser escrita u oral. En este caso, ante un grabador, por ejemplo.</p>	<p>“Historia-de-vida” Narrada en Relación Actual con un Interlocutor Físicamente Presente (Historia-de-Vida):</p> <p>La historia-de-vida es aquella que el sujeto de la misma narra a otra persona, presente física y actualmente como interlocutor. Digo física y actual, porque siempre al narrar se tienen presentes, de manera simbólica e imaginaria, uno o varios interlocutores e, incluso, a veces, hasta un público. Esto, para fines de investigación, exige que sea grabada y luego transcrita, procesos que presentan sus propios problemas y comportan sus propias técnicas.</p>
<p><i>Diferencias entre la Autobiografía y la Historia-de-Vida</i></p> <p>En primer lugar, la espontaneidad. En la autobiografía, en efecto, hay tiempo y posibilidad para corregir, eliminar lo dicho o escrito, añadir, modificar, es decir, para reducir la espontaneidad y falsear más o menos lo que se expresa sin represión. No es que la espontaneidad necesariamente sea mejor garantía de veracidad si es esta la que se busca, sino que, al eliminar los errores de expresión, de sintaxis, las repeticiones, las desviaciones, las incongruencias, etc., cosa que puede hacerse muy bien en la autobiografía, se eliminan significativos elementos para el análisis de la realidad tal como se presenta en la vida cotidiana. La diferencia principal está, sin embargo, en el tipo de relación interpersonal en cuyo marco se produce la historia. Cuando la relación es con un otro imaginado o simbólico, este no tiene otra participación sino la que el mismo sujeto de la historia le asigna. Cuando, en cambio, la relación se establece con un interlocutor real, presente y actuante, la historia se produce realmente entre dos y, más que producto de los dos, es resultado de la relación misma en que ambos se encuentran, del “entre” que se establece allí. En esta relación, la historia es un acto social en sí misma, esto es, en ella está ya lo social concreto en corriente histórica de vida.</p>	
<p>Relatos de Vida:</p> <p>Cuando no se narra toda una vida sino parte de ella, o episodios determinados de la misma, hay que hablar de “relatos de vida” que pueden ser autobiográficos, en el sentido antes indicado, o narrados a un interlocutor, escritos u orales. Una clase particular de estos relatos de vida la constituyen aquellos que se limitan y refieren a un aspecto, tipo de actividad o tema de la vida del sujeto. Así, por ejemplo, cuando se relata todo y solo lo que tiene que ver con la persona en cuanto abuelo, o en cuanto panadero artesanal, o en cuanto al surgir y desarrollarse de su filosofía, etc. En la investigación social, los relatos de vida se utilizan, sobre todo, cuando se trata de conocer un aspecto de la realidad previamente seleccionado o confirmar una hipótesis específica.</p>	

Adaptado por Montero (2021).

La Educación Venezolana y el Mundo-de-Vida Popular

Respecto debate que se apertura en torno a la educación venezolana, conviene señalar que paradójicamente a lo esperado, la organización del conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de las finalidades educativas, estructuradas para orientar a los niños, adolescentes y adultos (nivel básico, media general y universitario) hacia la consecución de dichas finalidades, siempre ha respondido a la reproducción de la episteme de la modernidad, es decir, a una episteme externa al mundo-de-vida popular venezolano.

He aquí, la primera negación del hombre-relación del mundo-de-vida popular venezolano en su forma-de-vida como estudiante, el cual surge a partir de la no existencia de un currículo que responda a todas las necesidades de la sociedad venezolana, lo cual insta a dilatar miradas en torno a una educación verdaderamente humanizadora.

La sociedad venezolana no presenta la homogeneidad de las sociedades modernas como sistemas integrados (Estado, instituciones, entre otros), y aunque coexistan varios mundos-de-vida con este sistema moderno de un grupo social dominante que se impone o intenta hacerlo, no logran acoplarse al mismo, quedando fuera de sus márgenes, pero en una marginalidad tan activa que no perciben tal situación, porque poseen su propio sistema (Moreno, 2008, pp.55-56), tal es el caso de la episteme del mundo-de-vida popular venezolano, perteneciente a los sectores llamados populares que son la mayoría de la población del país, identificada como marginal, pobre, *oprimida* y demás (Moreno et al., 1998, pp.21-22)

Por ende, cuando un sistema no cubre las expectativas de la sociedad, muchas veces se gestan muestras de violencia desmedida, acciones delictivas, corrupción como la que hemos visto en los últimos años, ahondándose como consecuencia de la carencia de gerencia en las políticas públicas y los recursos del Estado.

La educación debe ocuparse por calar en la fibra social y cultural para la construcción antropológica esperada del “humano humanizado”, al que solo se puede llegar si se piensa y acciona en torno a las claves de sentido que hacen su mundo (su episteme u horizonte hermenéutico de comprensión), que en el caso del mundo-de-vida

popular venezolano, es matricentrado con reivindicación del “hombre-relación” desde la vida como mundo-en-trama, donde la calidez humana, el roce y el afecto juegan un papel fundamental. Por el contrario, antropológica y culturalmente ha sido pensado desde otro horizonte hermenéutico evolutivo, lineal y cartesiano, que representa a la episteme de la modernidad en reivindicación del objeto (Moreno, 2016); razón por la cual se ha venido gestando una crisis en la educación venezolana porque no responde a todas las expectativas de la sociedad.

Desde esta perspectiva, la educación consiste en formar no para el conocimiento sino para la vida, en el sentido de formar en hábitos que aseguren un buen desenvolvimiento en todos los aspectos de la vida, tanto en el espacio popular como en el espacio externo que se hace de modernidad (Moreno, 1997:21).

En todos los discursos está claro que los actores tienen la percepción de dos mundos distintos regidos por distintas normas: el mundo popular y otro mundo externo al popular, el del trabajo asalariado, el de las instituciones oficiales o privadas, el de lo que en general podemos llamar la cultura moderna. La escuela y la educación deben servir de puente entre ambos, ya que, por una parte, todo lo que tiene de institución pertenece al otro mundo, pero, por otra parte, lo que tiene de trama relacional de personas, lo propiamente humano, es prologación del hogar y parte de la comunidad popular, por lo que pertenece también al mundo-de-vida popular. De este modo, se le exigen rasgos populares, pero también que introduzca al niño en el sistema de normas del otro mundo donde lo que se debe aprender no son contenidos intelectuales o instrumentales, aunque no están excluidos, sino sobre todo hábitos de disciplina, orden seriedad y respeto (ob. cit.:20).

Efectivamente, ha habido un desarrollo curricular en la historia de la educación venezolana, pero no ha dado los resultados esperados por tratarse solamente de aplicaciones de experiencias foráneas, que Uzcátegui (2012) considera como “...el trasplante de un modo de organización de la vida cultural de occidente que se desarrolla a lo largo de nuestra existencia colonial y que se extiende con diversos matices a todo lo largo de nuestra existencia republicana” (p.7), aseverando que, lo que hoy denominamos currículo, ha estado presente a lo largo de nuestra historia educativa,

pero que “No es producto de la generación espontánea de los intelectuales y diseñadores curriculares de hoy [y que] En Venezuela hay una [larga] tradición sobre el tema” (ob. cit.: 8).

En consecuencia, ese modo de organización de la vida cultural de occidente, que se ha impuesto como episteme, o intenta más bien imponerse (Moreno, 2008, 55), pero que no responde al mundo-de-vida popular venezolano por ser extraño a él, Moreno (ob. cit.) lo declara como “El modo de conocer propio de la llamada «cultura occidental», en cuyo seno ha nacido y vive nuestra ciencia [y nuestra educación, y que], constituye una episteme histórica que, en sentido general, puede llevar un nombre: la *modernidad* (...) proceso socioeconómico y sociocultural de Europa y de las regiones europeizadas [que] ha sido continuo” (pp.75-76).

Dentro de este marco, es importante precisar que dicha episteme tiene su origen en la segunda mitad del siglo XV, algunos piensan que con la caída de Constantinopla, otros creen que con la invención de la imprenta, y hay quienes aseguran que surge a raíz del descubrimiento de América, pero la modernidad como episteme o mundo-de-vida moderno, trae cimientos más profundos que yacen en la propia Edad Media, como praxis de un grupo humano conocido con el nombre de burguesía, extendida hasta nuestros días como matriz epistémica en variadas formas de vida y discursos, aun cuando su manifestación adulta más notable se vislumbre en la Ilustración y el capitalismo de empresa durante el siglo XVIII (ib.).

Ahora bien, esta modernidad comienza con la persona del burgués que en adelante describiré. Pero, básicamente, y para iniciar su interpretación comprensiva, conviene indicar que para el burgués inaugural lo primero es la praxis material-concreta, embrión de la episteme de la modernidad, hecha posteriormente conciencia (mentalidad) y lenguaje (discursos). Una praxis de cuerpo y tiempo presente, del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente; experiencia corporal ante la nueva realidad artesanal, comercial y bancaria, centrada sobre todo en las manos y los ojos, siendo una praxis con objetos, de cosas que están separadas unas de otras entre sus manos y ante sus ojos, y que separadas y con valor propio, pasan de sus manos a las del otro. Estas cosas, no poseen misterio ni se relacionan unas con otras, solo se

pueden juntar y separar a placer, y por cuanto son cuantitativas, se pueden acumular, cambiar por otras cosas, dividir y subdividir, pero sobre todo se poseen, dicho de otra manera, las posee el cuerpo, las manos y los ojos (ob. cit.: 115).

Incluso, el mismo burgués es un individuo separado, no solo porque su praxis lo separa, sino que de por sí él es foráneo, forastero, extranjero, fronterizo, puesto que emigra de su lugar de origen, generalmente el campo, a otros lugares (la ciudad), a otra praxis, separándose de la comunidad humana donde está implicado, de ese otro mundo-de-vida, su paisaje y sus lares, hacia lugares aglutinados, amontonados, de centro económico y corazón de mercado, donde el ciudadano aprende que depende del mercado y el dinero es el rey, cuya mentalidad dominante es la mercantil o del beneficio, con el fin de establecerse para hacer sus negocios, ya sea allí, como también en la frontera de la ciudad o al margen de los caminos, ríos y mares, rompiendo con el sistema de relaciones, vivenciándose a sí mismo como desligado o separado, en otras palabras, como un yo-individuo (loc. cit.: pp.116-117).

El burgués se vive ante las cosas y los demás hombres, no entre ellos, conociendo los individuos del mundo como puestos-ahí (objetos), donde el principio de su praxis es ordenar, calcular, distribuir, sumar, restar; por lo tanto, es un práctico de las cosas, y no de los valores, vivencias o relaciones, donde su experiencia de vida marcada en las cosas, son la figura y el fondo de la totalidad del mundo.

El mundo adquiere entonces, un principio de organización económica, social y política con espacios que ofrecen cierta seguridad para la vida social, donde la economía de subsistencia cede paso al principio de excedentes y a la posibilidad del comercio, extendiéndose el uso de la moneda, los cambistas y los primeros pasos para la actividad bancaria, apareciendo en el mercado los productos artesanales, donde el centro es la ciudad, la cual renace con el creciente éxodo campesino, primeramente de forma circunstancial porque el burgués desarrolla su actividad comercial y se regresa al campo, pero posteriormente va adquiriendo mayor estabilidad, sin embargo, cuando las murallas no lo pueden albergar, se instala a extramuros o a las puertas, organizando un verdadero mercado estable, embrión del sector comercial, industrial (artesanal) y financiero.

Las nuevas ciudades entonces, son los puntos neurálgicos de intercambio (cruces de caminos, puertos fluviales y marítimos), y contrariamente a lo que se pueda pensar, desde el principio reciben con beneplácito al forastero y lo protegen con medidas legales y administrativas, haciéndole beneficiario de las franquicias que goza o conquista, dando surgimiento a las llamadas actividades burguesas y a los que a ellas se dedican, burgueses o enriquecidos. (Moreno, 2008: 112).

Es aquí entonces, cuando la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada y constituida por un orden de objetos, donde la cosa se hace individuo o totalidad en sí, separada (mercancías, monedas), de cualquier totalidad que la supere o trascienda.

Visto de esta manera, el burgués solo maneja individuos, no como conceptos sino como huella para la representación (episteme) de la cosa individualizada, modalidad cualitativa que deja la cosa-individuo, primer componente de la episteme de la modernidad sin elaboración intelectual, debido a que surge sin elección, presentándose como natural, puesto que es la misma praxis quien lo postula. De esta manera, conocer por individuos es conocer por separaciones y particulares, donde el mundo conocido es una multiplicidad de individuos (cantidad), por lo que también se le puede conocer cuantitativamente (ob. cit.: 117).

Ahora bien, este mundo-de-vida moderno fundó escuelas, bibliotecas, además de crear libros y discursos escritos para preservar y transmitir su cultura, haciéndose pensable en cultura, en mentalidad (id.: 80), herencia que como trasplante ha llegado hasta nuestros días, a través del movimiento conocido como la vía moderna, que también dominó en todas las principales universidades europeas a mediados del siglo XIV, instalándose primeramente en Oxford y París, pasando al resto que surgen ya bajo su égida: Heidelberg, Viena, Erfurt, Cracovia, Friburgo de Brisgovia, Brasilea; que aunque no constituyen una escuela por no compartir los mismos principios, conceptos y métodos, sí comparten un mismo talante referentes a la vida y la ciencia, característicos de la Edad Moderna (loc. cit., pp.126-127).

Se trata entonces, de un mundo que durante mucho tiempo pareció homogéneo, pero que actualmente ha entrado en crisis, una crisis que todavía no ha estallado a plenitud, pero que ya está aportando los cimientos necesarios para la construcción de

otro edificio que albergará el pensamiento del futuro (ob. cit.: p.92), donde las cosas existentes están ordenadas entre sí, sirviendo unas a otras en un solo plan, en el que se impone el orden uno que muchos (id.: p.93). Y me atrevo a decir, una unidad en la práctica propia y peculiar de cada grupo humano que la comparte de manera que identifica su forma-de-vida (Moreno et. al., 1998, 21).

En este sentido, el mundo-de-vida popular venezolano, antropológicamente podrá ser comprendido única y exclusivamente desde su propio horizonte hermenéutico, es decir, desde su propia episteme que nos caracteriza como sociedad matricentrada de reivindicación del “hombre-relación” desde la vida como mundo-en-trama, de manera que, si deseamos hurgar en el plano antropológico cultural del grupo de los estudiantes, en especial, en la forma-de-vida como estudiantes violentos, tendremos que sumergirnos en ese horizonte hermenéutico para comprenderlo, y la mejor manera de hacerlo es cuando formamos parte del mismo mundo-de-vida, porque de entrada, nos ofrece la inquietud por investigarlo y/o descifrarlo, partiendo de la in-vivencia y co-vivencia, a través de investigación convivida.

Ahora bien, si no pertenecemos al mundo-de-vida que deseamos investigar, solo llegaremos a alcanzar un aproximamiento cercano al mismo, siempre y cuando estemos dispuestos a hacer verdadera y real epojé desnudándonos de nuestros conceptos, ideas o prejuicios. Al respecto, Mansilla (2020), del Observatori d'Antropologia del conflicte Urbà (OACU), siguiendo el concepto de *imaginación sociológica* imbuido por el antropólogo y sociólogo crítico, de origen norteamericano, *Charles Wright Mills* (un clásico de la sociología), nos ofrece una visión bastante diáfana y contundente, de manera que comprendamos que “(...) no podemos evaluar la realidad de Venezuela con nuestros ojos europeos, sino que es necesario emplear nuestra imaginación sociológica o, como dicen los antropólogos, llevar a cabo un extrañamiento, y ponernos en el sitio de los y las venezolanas” (p.1).

En tal sentido, la sociedad venezolana de corte matricentrada, del hombre-relación en las prácticas de vida convivida, no tiene cabida el individuo parcelado o separado, herencia de la modernidad, porque no hay seres aislados sino en relación por su misma naturaleza de ser, una relación intrínseca a la realidad misma, no concebible como no-relacionada.

Como resultado, el individuo no es dato primero, sino una elaboración desde la relación, la cual no necesita ser justificada, mientras que el individuo sí, ya que individuo y cantidad se implican, pero lo que hace al individuo es su distinción numérica de los demás, conocida como indivisión interna cuantitativa, no destruible sino distinto de los demás, solo lo destruiría la pérdida de algo particular, por eso el número está dado por lo cualitativo, es decir, cada individuo es uno a su manera (cualitativamente), de modo que el principio de individuación es un principio de distinción pero no de separación porque no hay ruptura de relación, puesto que ella permanece, además que es cualitativa, diversificándose de acuerdo con las distinciones de los individuos (Moreno, 2008, pp.96-97).

En función de las reflexiones precedentes, y respecto del mundo burgués, en la posteridad encontramos la herencia de la episteme de la modernidad, centrada en la praxis con objetos que tienen valor y que se pueden acumular, pasando de las manos de uno a las del otro según su placer y capacidad, indicándonos la posibilidad que un individuo, de antemano parcelado, pueda poseerlos o tomarlos con el cuerpo, las manos y los ojos.

Consideración importante que es asumida por la educación bancaria, el modelo implantado durante muchos años por la educación venezolana; una práctica ampliamente difundida y cuyo proceso conlleva a la cosificación del ser, objetivándolo, separándolo como ajeno o extraño, forjando un individuo para la competencia, donde el más apto pasando por encima de los demás llega a poseer la educación que le permite crecer y avanzar en la vida, convirtiéndose la superación personal en una condición propia, y la relación docente-estudiante, una relación de no iguales (sujeto-objeto), o mejor dicho, de sujetos y cosas.

El doctor Mora-García (2013), en su estudio sobre las reformas en la historia del currículo en Venezuela, develaba esta marcada tradición a lo largo de todas las reformas curriculares, demostrando que el proceso educativo ha respondido a la conformación de “(...) un sujeto en abstracto; [asimismo] con la ingeniería del currículo, el acto pedagógico dejó de ser un proceso artístico y creativo para sumirse en un proceso instrumental y cosificado” (p.51).

El gran maestro y pedagogo Paulo Freire, en la década de los sesenta en Brasil, fue el primero en comprender esta realidad de la educación con fundamentos en la episteme de la modernidad; momento en el que casi la mitad de los habitantes del Brasil eran marginados y analfabetos, y vivían *oprimidos* sin posibilidad de opinión dentro de una cultura del silencio, por lo que reclamaba abiertamente el derecho a “darles la palabra” para que comenzaran a construir su propio destino, y así, liberarse de la opresión.

Es necesario superar la episteme de la modernidad, y construir una educación que aborde todos los mundos-de-vida que coexisten en la sociedad venezolana, otorgándole valor a todos los hombres, donde es fundamental la mediación cultural (concepción vygotskiana) a partir de la vida, el lenguaje y sus signos, donde el hombre en el transcurso de su desarrollo, aprende a ser y es en el mundo, por la *relación* que establece con los otros seres humanos. Así, la reflexión sobre la vida se origina en las relaciones sociales y se transforma en el transcurso de estas; de allí, el interés en general por el lenguaje de Vygotsky y Freire (Rodríguez: 2000).

Freire como pedagogo, concibe que la verdadera praxis educativa debe fundamentarse en el lenguaje y/o la palabra, como medios que deben usar los hombres para actuar en el mundo y *humanizarlo*. Considerando que la educación es diálogo que implica la interacción dialéctica entre educador y educando, donde la comunicación se fundamenta en la relación social igualitaria y dialógica entre educador y educando.

En este orden de ideas, la educación bancaria es la que se conoce como educación tradicional, de sistema unidireccional-vertical que anula la dialogicidad entre el maestro y el alumno. Los alumnos son concebidos como depositarios del saber acumulado por parte de los docentes, quienes son los únicos que saben, y los educandos, los que no saben, por tanto, el que sabe es el que piensa y tiene derecho a hablar, y los que no saben son los objetos pensados que deben estar prestos a escuchar dócilmente a aquel que habla (Freire, 2008: 74). Por ello, expresa Freire que la educación bancaria es necrófila, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación.

El conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Educar se convierte en el simple hecho de colocar información en

la cabeza de los educandos como quien coloca monedas en un banco, propiciando la ingenuidad y no la criticidad, de modo que cuanto más se dejen llenar, mejores educandos serán. Aquí, el hombre que tiene la ilusión de actuar, no hace otra cosa que someterse a los que actúan, convirtiéndose en una parte de ellos al estar más adaptados a la dominación, y más lejos de transformar la realidad y el mundo.

Por su parte, Moreno (2008) ya precisaba este error presente en la modernidad, cuando expresa que “(...) el sujeto será la gran dificultad de la episteme, verdadera anomalía —Kuhn— de la modernidad” (p.132), puesto que, no se trata de un algo pasiva que accede al conocimiento de la experiencia sensible directamente de los sentidos y sin mediación, llegando inmediatamente a las cosas particulares en la sensación o impresión que reciben directamente los sentidos, sino todo lo contrario, ante la pregunta por el sujeto, emerge el ser activo que, en el proceso del conocer, acciona todo su aparato sensorial para que, a través de ellos como mediadores, pueda acceder al conocimiento, el cual generalmente también es mediado por “otros sujetos”, más experimentados o adultos.

Enseñar exige entonces, saber escuchar puesto que nadie lo sabe todo y, nadie lo ignora todo, sino que, todos sabemos algo, todos ignoramos algo (Freire, 2002: 60). Por consiguiente, conocer implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. De este modo, la educación consiste en hacer que la persona llegue a ser sujeto, que se construya como persona.

Todo lo contrario al resultado que hemos visto en la educación venezolana, que Cárdenas (1995) explica “(...) ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto instrumento de democratización, de progreso y de modernización de la sociedad” (p.4), puesto que, el sistema escolar no ha logrado conformar en la personalidad de quienes egresan, los valores y actitudes que la Carta Magna y la Ley Orgánica de Educación establecen entre los grandes fines de la educación, lograr en el estudiante capacidades en pro de su formación para el trabajo, demostrando con ello que, las reformas curriculares gestadas en Venezuela han venido reproduciendo los mismos errores cuando se analiza el contexto educativo nacional desde una óptica aislada del contexto histórico

social tras ocultar los problemas básicos que han conducido la economía y el desarrollo cultural hasta los extremos actuales.

En efecto, los cambios educativos deben ser cónsonos con la realidad social y cultural, del mismo modo que, la realidad curricular no debe ser otra diferente a la fundamentada en la interpretación comprensiva contextual de lo antropológico cultural, donde lo mejor de un currículo es su pertinencia y los escenarios que de él se derivan para la construcción del país.

No obstante, ello también depende de los principios y valores del docente, aunado a la vocación y el sentido de pertenencia, una responsabilidad no solo individual, sino que responde también a una política de Estado, donde las casas de educación superior deben hacer la mejor selección posible de los aspirantes que se perfilan para esta digna profesión, de modo que sean formados académicamente para que obtengan las competencias inherentes a tal fin, e igualmente, se les nutra en los valores morales y éticos, en aras del compromiso que les espera y los retos que deberán afrontar.

En definitiva, la construcción antropológica esperada del *humano humanizado*, debe responder a las epistemes que coexisten en la sociedad venezolana, y de manera especial, a la episteme del mundo-de-vida popular venezolano (matricentrado), en consecución constante de la madre cultural (amor, afecto, roce, calidez), que al verse materializada en la familia o la figura docente, evita el surgimiento del estudiante violento, y su proyección delincinencial (Moreno et. al., 2009: 43).

Evidentemente, esto no es un trabajo que pueda darse de la noche a la mañana, puesto que, hay muchas aristas que deben estar involucradas, pero también se reconoce la necesidad de un docente formado para afrontar las vicisitudes que puedan presentarse cotidianamente, de modo que contribuya en la interpretación comprensiva de las epistemes, y en especial, la del estudiante venezolano violento de origen popular, y lo más importante, que tenga la convicción de ser parte medular de la solución, no del problema, con vista atenta en todos los involucrados para hacer frente a la realidad, encontrando puntos de reflexión y acción que le permitan abordarla con pericia, por lo tanto, se necesita además de academia, formación permanente, sentido de pertenencia, compromiso social, ética y, sobre todo, amor por lo que se hace.



“Si las personas definen las situaciones como reales, estas son reales en sus consecuencias”

William Isaac Thomas

HORIZONTE III

TRANSDIMENSIONALIDAD DE LA METÓDICA

La presente investigación no se presenta como algo convencional, por el contrario, los investigadores en *investigación convivida* no somos investigadores convencionales ni hacemos investigación convencional, nuestro punto de partida del conocer no es el conocimiento per se desde la acumulación de conceptos, sino el *mundo-de-vida* o vida en relación desde las prácticas humanas o práctica primera, así que, en palabras de Moreno et. al. (1998), “... nos situamos fuera de un positivismo todavía vigente en muchos ámbitos (...) nos ubicamos fuera de la actual discusión entre cuantitativismo y cualitativismo, así como entre modernidad y postmodernidad, aunque más de uno nos encasillará en alguna gaveta” (p.18).

Ahora bien, nos ubicamos fuera de la actual discusión entre estas concepciones, enfoques o puntos de vista, no porque necesariamente no se compartan algunas visiones, sino porque, a la larga, es perder tiempo abonando terreno estéril, superfluo, y repleto de nimiedades, dado que nuestro interés cardinal es el de ser fieles a la realidad de la trama de la vida (ob. cit.: 19), y esto solo se alcanza desde el kairós (lo vivencial, tiempo vivido) como convivientes reflexivos de la vida, in-vivientes en la trama co-vivida, con aditamento de la reflexión que apalabra. En consecuencia, todo investigador o investigación se define por la búsqueda de conocer algo, elaborar conocimiento y dar respuesta a diversos problemas, pero, en el caso del trabajo en historia-de-vida, no se busca descubrir, encontrar o elaborar realmente nada, se trata, insisto, de ser fieles y coherentes con la realidad de la trama de la vida, de modo que, es la palabra convivida que todos producimos en un mundo-de-vida, el fundamento y la condición de posibilidad de hacer investigación (historia-de-vida).

En efecto, desde mi perspectiva, se trata de una forma de investigación no-ordinaria, revolucionaria, algo así como lo que Kuhn (1971) postulaba que debería ser la verdadera ciencia, es decir, aquella que supera las prácticas de la ciencia normal de acumulación de conocimientos como contribución permanente a una ciencia más antigua, que cambie los paradigmas (teorías, métodos, normas) no reproduciendo lo conocido, y en ese sentido, lo novedoso de Moreno (2008) la búsqueda de la verdad a partir de lo concreto en la cotidianidad vivida, lo convivido, con procedimientos y reglas fundamentadas en una *metódica* de investigación.

El “investigador” es creado por el mundo y las historias-de-vida, de este modo, no hay ni sujeto ni objeto, sino relación apalabrada (Moreno et. al. 1998: 19). En consecuencia, la investigación convivida es la “apuesta metodológica” a la que Ferrarotti (1981) hacía mención, pero, Moreno et. al. (1998) la aclaran y precisan como la única manera de investigar este mundo humano en el que estamos implicados, rompiendo los límites entre interpretación, comprensión y explicación, porque, en la comprensión se interpreta y en la interpretación-comprensión se explica, pero ellos lo encierran todo en un solo proceso y en solo acto. De esta forma, la historia-de-vida se constituye en “una ciencia total y autónoma (...) 'una apuesta epistemológica' (...) una ciencia social completa por la que hay que apostar” (pp.14, 29).

Desde este horizonte, se asume la postura epistemológica o enfoque interpretativo-cualitativo, a fin de generar una comprensión hermenéutica de la cotidianidad vivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, interpretando la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones, consustanciado en una relación donde el conocer “no es relacionar un sujeto cognoscente con un objeto de conocimiento, sino comprender in-vividamente desde la co-vivencia en la trama, lo que no es otra cosa sino dar palabra a la vida que se vive co-viviendo” (ob. cit.: 18), influida por valores relacionales que involucran la afectación, la relación y la implicancia, todos limitados por el contexto y la temporalidad radical de lo humano, en otras palabras, el mundo-en-trama o trama relacional, porque la misma historia-de-vida “nos exige conocerla como trama. La trama está en la historia y la historia está en la trama. La trama es todo el mundo humano...” (id.: 17).

En este contexto, objetividad y subjetividad pierden piso y sentido, ya que la investigación convivida no se sitúa en la distancia sino en la cercanía, en una cercanía donde la observación y el ojo no tienen cavida cediendo paso a la in-vivencia como regla general donde se pone en práctica el tacto y el oído para llegar al significado, olvidando el dato, y no situándonos en el objeto ni en el sujeto sino en la practicación de vida, por lo que no hay que conceptualizar ni categorizar sino apalabrar (Moreno et. al., loc. cit.:24). En consecuencia, la historia-de-vida nos exige conocerla como trama para conocer su mundo, el mundo del hombre-relación.

Es por eso que, al presente horizonte se le ha denominado “*transdimensionalidad de la metódica*”, debido a que la *investigación convivida* como hecho investigativo, penetra y trasciende los límites de un método particular tras asumir una posición abierta a toda posibilidad de método o instrumento, según la historia misma lo vaya sugiriendo, superando la visión de necesidad de un método que direcciona todo el trabajo de investigación, porque sencillamente no existen reglas de procedimiento para el conocer, por lo que se sirve de la fenomenología en un momento, del análisis del lenguaje en otro, de la confrontación con la propia experiencia en el siguiente. Convirtiéndose así las historias-de-vida en despliegues de sentido y significados, todo lo contrario a lo que se concibe como fuente de datos (Moreno et. al., 1998: 16).

Comprendido de esta manera, el sentido yace en el ¿para qué me sirve?, mientras que el significado es el agregado que le asigno cuando doy apalabramiento a la realidad tras el trabajo hermenéutico, así que, no se trata de un enfrentamiento con métodos o enfoques, sino de un reencuentro con el hombre y la realidad cotidiana en todo su esplendor.

Otra disyuntiva que se aparece cuando pretendemos explicar los estudios en historia-de-vida, es responder a la pregunta sobre la *representatividad de la muestra*. Moreno (2002b: 31), jocosamente y, con certeza y agudeza científica, aclara que se centra en la historia misma de vida sin buscar nada distinto, vista como el qué de la investigación, y no como instrumento de ningún tipo para otra cosa, porque así se aprovecha toda su potencialidad heurística, ya que los demás usos que hasta ahora le han sido dados quedan cortos y la reducen a un segundo plano, cuando debería ocupar

el primero. En tal sentido, los datos no son el foco de atención en este tipo de investigación, sino la historia misma y lo que ella comunica, el sentido en ella presente, dicho de otra manera, los “significados” que construyen esa vida y esa historia.

Efectivamente, en una persona se habrá de encontrar todas las respuestas que buscamos, aunque hay que reconocer que nuevas historias pueden iluminar y abrir el sentido al “investigador”, de manera que acceda con mayor facilidad a lo que antes estaba velado, porque en el mundo relacional o mundo-de-vida todas las historias están entrelazadas en la trama y, ninguna tiene sentido aislada de las otras, pero, no es porque aporten novedad (Moreno et. al., 1998: 16).

En tal caso, con tan solo una historia-de-vida basta, porque aun cuando el historiador narra su propia historia y tiene control y conciencia de la información que desea ofrecer, sabiendo lo que narrará y la manera de hacerlo, donde obviamente no tendrá el control, es en los datos que olvide por distorsión de la memoria poco fiel o porque se le salen sin querer, así como tampoco lo tendrá sobre los significados presentes en su vida y en la forma de narrarla a través del lenguaje, en la organización, el ritmo de la narración, la veracidad o la falsedad consciente e inconsciente de lo narrado, en razón de que la persona no posee los significados, sino que es poseída por ellos (Moreno, 2002: 32).

De esta manera, en una persona se conoce toda una sociedad, no tanto en sus datos, sino en las estructuras profundas que constituyen su sentido, y que, Moreno et. al. (1998) llaman *marcas-guías*: “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 el sentido y el significado” (p.23), de esta manera, varias marcas-guías entrelazadas pueden dar origen a uno o varios sistemas de interpretación-comprensión, que permanecen, sin embargo, siempre abiertos a otros posibles sistemas, pero siguen siendo propios de un grupo humano concreto, al que pertenece la persona que se estudia, distinta de otros grupos humanos posibles, incluso, de la misma región o país, pero útil para conocer ese grupo humano social particular.

En este sentido, el conocimiento del mundo-de-vida elaborado desde la implicancia inviviente a través de la historia-de-vida, resulta válido para la realidad humana particular, sin pretender sacar conclusiones válidas para toda la humanidad (ob. cit.: 15), así, las marcas-guía se convierten en instrumentos que maneja la investigación convivida para el comprensión hermenéutica de la historia-de-vida, en el caso que nos atañe, para comprender la historia-de-vida de Juan como estudiante venezolano violento, porque guían y orientan la comprensión de toda su narración, pero hay que recordar que solo son señales para orientar, puesto que están abiertas al cambio, pero si al final se confirman o comprueban en el ejercicio científico de la investigación, terminan por convertirse en significados que constituyen el sentido neurálgico de toda la historia.

En el caso particular ya señalado, las marcas-guías se refieren únicamente al grupo de los estudiantes violentos de Venezuela, por ser al que pertenece la persona de Juan como historiador, en consecuencia, puede diferir mucho o poco de otros grupos estudiantiles violentos de otras latitudes, pero muestran su utilidad práctica cuando se trata de conocer al grupo de los estudiantes violentos de Venezuela.

Es importante saber que, la historia-de-vida no comienza en el momento en que se inicia su grabación, en otras palabras, no comienza con la historia propiamente dicha, se da antes de la historia, en la pre-historia, esto es, el tiempo previo al acto investigativo, en el cual historiador y cohistoriador han establecido un tipo de relación dentro del mundo-de-vida al que pertenecen, es decir, el vivir integral dentro o invivencia del investigador en dicho mundo-de-vida en con-vivencia con el historiador y los convivientes de ese mundo, fusionados por pertenencia en un mismo horizonte hermenéutico compartido, en cuyo marco se produce la historia-de-vida que va a ser comprendida-interpretada, ya que solo de esta manera, la historia podrá producirse como narración por la relación profunda de confianza que hay entre los actores (Moreno, 2002, pp.34-35).

En relación con la *validez como criterio de veracidad-fidelidad*, Moreno et. al. (ob. cit.) responden:

El mundo-de-vida tiene una sola posibilidad de acceso no distorsionante: la in-vivenciación. Todo otro acceso será desde el exterior y lo convertirá

en objeto, no en mundo-de-vida vivo. De aquí que la invivenciación se convierte en un instrumento fundamental y metódica del conocimiento, al mismo tiempo que criterio de veracidad-fidelidad (p.21).

De allí, que las investigaciones hacia este norte solo buscan develar el sentido y significados (las claves) presentes en el mundo-de-vida relacional concreto (histórico) de las prácticas de vida, en la forma como conciben el mundo y como se manejan en él, para así llegar a comprender cada grupo humano a partir de una historia-de-vida particular, ya que, con solo un sujeto dispuesto a narrar su historia desde su peculiaridad, representará fielmente a la totalidad en sus claves y accionar, puesto que no es un elemento ajeno a la cultura o grupo, sino que forma parte de él y solo ello basta, solo ello lo válida para representarlo.

Finalmente, el *apalabramiento* es el trabajo del que decide investigar en historia-de-vida, es la palabra narrada desde el co-historiador a partir de la *comprensión-interpretación hermenéutica* que hace a lo narrado oralmente por el historiador (quien narra su propia vida), sujeto de una colectividad humana particular; por ello, la interpretación comprensiva desde aquí entendida puede parecer otra narración de la misma historia, y en efecto lo es, pues, se trata de la narración del sentido y los significados de esa historia, así, la sola elaboración-narración de la historia-de-vida es ya investigación. Siendo las cosas así, la interpretación de la historia resultaría en la narración de la palabra que en la historia misma se está dando, de este modo, la investigación comunica la historia y el sentido (id.: 18). Evidentemente, para poder realizar el apalabramiento como producción final esperada, será necesario llevar a cabo una *técnica de investigación*, pero, se hace imprescindible aclarar que:

Una historia-de-vida no es una entrevista en profundidad sino la narración de toda la historia vivida por una persona tal como ella le va saliendo en máxima espontaneidad. Por eso es necesaria para el sujeto la mayor libertad posible de expresión. El “investigador” ha de limitarse a provocar y facilitar la espontánea narración del sujeto. El “investigador” no busca reunir ningún tipo de datos con ninguna finalidad. Su finalidad es la misma historia. Por lo mismo tiene que reducir sus intervenciones a lo mínimo indispensable para facilitar que la historia fluya. Sin embargo, en nuestro caso el “investigador” no es un observador objetivo sino un co-viviente

implicado. Esto significa que ambos parten ya de una relación de confianza previa, de modo que la historia se produce en la relación en la que ya de partida ambos co-viven (Moreno et. al., 1998: 26)

Así, en toda la historia-de-vida, la historia resulta de los dos (historiador y co-historiador), aunque el investigador esté en absoluto silencio y se iluda pensando que no interviene porque el solo hecho de estar presente determina su participación en la elaboración de la historia, pues, él se sabe parte de la historia y asume conscientemente esa participación, por eso, *más que entrevista es conversación* en un contexto de investigación. La misma debe ser grabada, posiblemente en secciones, para luego ser escuchada y transcrita por el investigador.

El investigador debe estar atento de no transformar en entrevista lo que ha de ser una historia, tal como desea narrarla el sujeto y en sus propias claves, ya que el narrador es el que tiene las riendas de la narración y, sobre la base de la relación de confianza, retoma su propia narración, aun, cuando el investigador produzca algún desvío con alguna pregunta necia. Luego de grabada la historia, se revisa meticulosamente la transcripción, respetándose por completo la narración tal como se da en la forma original, no introduciéndose subtítulos ni divisiones, ni se añade o elimina nada, solo se cambia por razones éticas de confidencialidad todos los nombres de las personas y lugares fácilmente reconocibles, dejándose los mismos nombres para las ciudades o pueblos grandes, no siendo así para aldeas, hacienda, barrios y pequeñas poblaciones, por medio de los cuales pudieran ser identificadas las personas.

La edición de la narración en el marco del encuentro historiador-cohistoriador, pertenecientes al mismo mundo-de-vida, debe reducirse a los signos de puntuación cuidadosamente fijados, de forma que el texto escrito sea al mismo tiempo de fácil comprensión para un lector externo y, fiel al sentido del nadador. También se recomienda (no es obligado ni necesario), una última sesión donde el narrador de la historia participe en la interpretación comprensiva de su propia historia con el investigador o equipo investigador, donde se le hacen preguntas al historiador para completar y aclarar todo lo narrado, esto es conocido como *entrevista cierre* (id.: 26-27) (Moreno, 2002b: 24). Pero, existen casos donde la entrevista cierre no se realiza por razones diversas, tal como se

evidencia en la obra de Moreno et. al. (2006): “Y salimos a matar gente: Investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular”; donde en algún caso el historiador es asesinado, y con una historia base basta para obtener los núcleos de sentido, la entrevista cierre es solo para iluminar y confirmar lo ya encontrado.

Cubiertos los aspectos técnicos del trabajo en historia-de-vida, solo queda mencionar que el abordaje comienza en el proceso de la pre-historia, donde mi inserción ocurre por la emergencia de necesidad de servicio docente en el Liceo Nacional “José Laurencio Silva” de Buenos Aires (Tinaquillo), desempeñándome como suplente para la fecha 16-09-2004; continuando con el posterior ingreso al Ministerio de Educación como docente interino en la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval”, del Sector Caja de Agua de Tinaquillo, en fecha 16-09-2005, laborando paralelamente en el Instituto Privado Juan XXIII donde solo dure dos años.

De manera que, al dejar las suplencias y el instituto privado, mi *mundo-de-vida* como docente, se desarrolla en los espacios de la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval” y, como resultado de esta experiencia final, donde observé y viví cómo las conductas de los estudiantes se volvían cada vez más violentas, tomando como caso concreto el de Juan, estudiante venezolano violento, razón por la que ofrezco una comprensión hermenéutica de la cotidianidad vivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular.



“Si encuentro a alguien que sea capaz de ver la realidad en su diversidad y, al mismo tiempo, en su unidad, ese es el hombre al que yo busco como a un Dios”

Platón

HORIZONTE IV

PRACTICACIÓN SEGUNDA, ACTO DE INTERPRETACIÓN COMPRENSIVA DE LA HISTORIA-DE-VIDA DE JUAN (ESTUDIANTE VENEZOLANO)

A continuación, se presenta la *Epiphany* (revelación, fuerza y vida de la realidad última) surgida a partir de los hallazgos encontrados desde la interpretación de la historia-de-vida de Juan y el proceso de teorización, donde nos encontramos con los avatares que enfrenta el estudiante venezolano violento de origen popular, tras quedar atrapado y dejarse llevar tanto por los aspectos pedagógicos, técnicos y administrativos de una institución educativa, como del horizonte comprensivo académico, fraguado en nuestras mentes como profesionales de la docencia durante años de ejercicio.

Tales escenarios desde el horizonte comprensivo y académico, que son a todas luces producto de la modernidad, responden a sus claves de significados, volviéndose ajenas a la realidad de la episteme, que en el mundo-de-vida popular venezolano desde lo antropológico-cultural se acciona en lo matricentrado y, en virtud de su ausencia, genera anomalías que se proyectan en violencia, por ello, desde lo pedagógico como educadores debemos atender a la episteme de nuestro pueblo, para cumplir con la función asignada de humanizar (construir personas) desde una pedagogía del encuentro congruente con nuestro *homo convivialis* como sociedad matricentrada.

Emerge entonces la siguiente inquietud: ¿Será que en el gremio docente en ejercicio y el Ministerio del Poder Popular para la Educación se ha propiciado la discusión y el debate a los fines de instrumentar estrategias y mecanismos que permitan brindarle la asistencia a los estudiantes víctimas de la delincuencia de cara al mundo-de-vida popular venezolano?

En efecto, para un docente formado en academias de herencia eurocéntrica, fiel al mundo-de vida moderno cuyas prácticas son de mercado, forjando un individuo

que se parcela como ajeno negando al otro como otro, viéndolo aislado, caso común en la mayoría de los colegas, formados desde la vieja escuela, representa un reto necesario hacer epojé (desnudarse) para sumergirse en la episteme del mundo-de-vida popular, en un invivir desde dentro para llegar al reencuentro con el otro antes negado, y abandonar de cierta manera el mundo-de-vida que se le ha construido desde la modernidad, para poder comprender a cabalidad las claves de significado que le dan sentido a todo actuar, sentir y pensar en ese mundo-de-vida popular desde sus propias practicas y accionar en consonancia con el mismo, cosa que por lo demás no resulta fácil; de allí su implicación desde dimensiones hermenéutico-fenomenológicas.

Como resultado, el telos del presente trabajo tesible reside en comprender hermenéuticamente la persona real del estudiante venezolano violento de origen popular, sin subordinar el encuentro con él con respecto a las prácticas tradicionales de educar e instruir. Así que, como mediadores de la pedagogía, debemos buscar producir ideas para una Educación Popular que supere el enfoque moderno.

Pero, ¿por qué hablo de una Educación Popular? Esto lo hago porque parto del planteamiento de la coexistencia de mundos-de-vida, por un lado, el sistema moderno que se impone (episteme de la modernidad), o intenta más bien imponerse, sobre el mundo-de-vida popular venezolano, que por no presentar la homogeneidad de las sociedades modernas en sus estructuras formales de integración (Estado, instituciones, etc.), más de un modo de vida coexisten en él, y permanecen desacoplados al sistema que intenta imponerse, por ser distinto del contexto histórico y real venezolano (Moreno, 2008: 55).

Como consecuencia, discurren en el contexto histórico y social venezolano mundos de vida paralelos o epistemes distintas, a saber: el mundo-de-vida popular venezolano y el mundo-de-vida moderno, pero, en el caso específico de Venezuela, más de un modo de vida coexisten; se me ocurre por ejemplo el *yukpa*, el *pemón*, así como el de cada una de las etnias del país, y el de cada uno de las regiones naturales, de manera que, mal podemos seguir pensando la Educación, en especial, a nivel del Estado, desde el etnocentrismo del mundo de la modernidad ¿Será que la realidad que emerge del estudiante venezolano violento todavía continúa siendo enfocada por muchos pensadores y sociólogos desde lo moderno?

En la modernidad se ha producido todo el conocimiento aceptado como válido, que Moreno define como la episteme de la modernidad. “Todo el régimen del conocimiento y sus dispositivos están sentidizados por el sentido último del mundo-de-vida moderno totalmente otro [agrego: contrario] al popular (...) sus conocimientos son de valor universal, válidos para cualquier realidad física y humana” (González y Moreno, 2008:80).

Esa pretensión hoy con el pensamiento postmoderno y, sobre todo, con la hermenéutica actual, ha perdido fundamento. Hoy se puede hablar de verdad en cuanto adecuación a un sistema de reglas producidas en una apertura. Como dice Vattimo: “no hay experiencia de verdad sino como acto interpretativo” (1995:41) y, por ello: “Puedo enunciar proposiciones validas según ciertas reglas solo a condición de habitar un determinado universo lingüístico, o un paradigma. Ese paradigma es la primera condición de mi decir la verdad” (p.130). Esto quiere decir que las condiciones de posibilidad de una verdad, de una interpretación comprensiva, están dadas por la totalidad histórica del mundo que la produce, esto es, el mundo-de-vida (González y Moreno, 2008).

Esbozando apenas algunos párrafos, en las subsecuentes páginas mostraré las comprensiones que permiten adentrarnos seriamente al planteamiento desde el terreno epistemológico de la posibilidad de una violencia en el estudiante, sea ella producto del pensamiento moderno o de cara al modo-de-vida del pueblo venezolano, como propósito cardinal del presente abordaje tesible, producto de un extenso y reflexivo recorrido del autor por las experiencias propias y ajenas del estudiante venezolano violento de origen popular como sujeto que vive, piensa, siente, forma parte de un grupo (el de los estudiantes venezolanos) y es afectado por sus practicasiones de vida, construyendo las reflexiones en torno a cómo ha sido interpretada y comprendida esa violencia tanto en el presente como en el pasado.

De dicha acometida emergió la inquietud por generar una comprensión hermenéutica convivida a partir de la antropología cultural y episteme del estudiante venezolano violento de origen popular, que sentará las bases para la interpretación comprensiva de su mundo-de-vida desde las condiciones de los significados socio-culturales propios del venezolano, intencionalidad base del estudio.

Nota Previa

La historia se elabora entre Juan como historiador y Richard Montero, docente de la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval”, como cohistoriador. Entre ambos hay una profunda relación de confianza, porque Richard ha sido profesor de Juan durante tres años escolares consecutivos, y en la trama de vida que ambos comparten, conviven y se implican, se han entrelazado vínculos afectivos porque, en palabras del mismo Juan, de todos sus profesores solo Richard sabe escucharle. El nombre Juan es un seudónimo, ha sido cambiado como el de todos los personajes y lugares que pudieran ser identificados o conducir a la identificación del historiador.

La historia se desarrolla durante una larga sesión ininterrumpida donde hubo plena disposición del historiador en narrar su historia-de-vida, lo que no dificultó en ninguna medida el trabajo investigativo. La misma se fraccionó en varias partes para poder efectuar el trabajo hermenéutico y dar con los núcleos de sentido y significado (marcas-guías) que dirigen el accionar y la vida de Juan como estudiante venezolano violento circunscrito al ámbito delictivo, posteriormente, se procedió a unirla nuevamente para mostrarla en toda su plenitud, de modo que la comunidad científica precise que se trata de una única historia, total y completa.

Se tenía previsto una entrevista cierre para confirmar los hallazgos del trabajo científico, sin embargo, la misma no pudo realizarse porque Juan cae en manos de la justicia durante un procedimiento policial, justo cuando intentaba robarse unas motos con sus aliados o compañeros del círculo delictivo, siendo recluido en el Penal de Tocuyito del Estado Carabobo. Posteriormente, se le dio libertad condicional, pero, por continuar en sus viejas andanzas, fue abatido por la justicia en el estado Cojedes cuando apenas tenía 18 años de edad. Sin embargo, en el momento que esto sucede, el presente trabajo estaba consolidado a nivel de la narración de la historia ofrecida por el precitado sujeto significativo de este tejido discursivo. No se manejan otros datos relativos al historiador, como por ejemplo, si su pareja logró traer a luz el hijo que esperaba, pero aun así, en la investigación convivida solo basta una historia y no se requiere de material secundario, su riqueza está centrada en la historia misma.

Elaboración-Narración de la Historia-de-Vida de Juan

Historiador: Que yo me acuerde, que cuando estaba pequeño, lo uni... lo que... desde que me acuerdo es que tábamos... vivíamos en la finca puej dónde mi abuelo, y, era como quien dice, no, no era que peleabamos sino que era arrecho pa' nosotros porque mi, mi mamá peleaba mucho con mi abuela por mi hermano el mayor puej, que era el que mi abuela lo defendía mucho puej, y me daba como sentimiento poque siempre era con él y nada era conmigo puej, todo era con él, era el más pegao [corte], y se me hacía difícil también poque siempre me jodían a mí y a él no, porque mi abuela lo defendía [pausa corta], después que fuimos creciendo [pausa corta], después que nos venimos de la finca que crecí y vaina ya, ahí síi, síi, ya me dejaron de jodé mucho a mí y lo jodían era a él puej porque mi papá me defendía [con énfasis], siempre nooo, como te digo, mi papá no nos daba el cariño que nos merecemos puej, siempre nooo, nos ha tratao normal puej, así sin, no como uno se merece puej, siempre nos ha tratao como quien dice con una discordia, una vaina, desde que yo tengo... [corte] yo tuve 2 años, mi papá se separó de mi mamá [pausa corta], de ahí pa' ca mi mamá se fue como quien dice, fue mamá y papa pa' nosotros, fue la que luchó hasta traer bromas ahorita que ha trabajado duro, yyy de ahí pa' ca' bueno, ya por lo menos ahorita somos unos hombres, ya sabemos que es lo que es bueno y qué es lo que es malo... [corte]. Cuando tenía tres años, este... [pausa corta] me partí un brazo [pausa corta] por culpa de mi hermano el mayor, por estar montándome en una escalera y me la empujó, me caí, después dure tres meses con el yeso, me lo quitaron [corte], a los cuatro años me mordió un perro, me desfiguro la cara [pausa corta] ¿qué no me ha pasado a mí? ¡me ha pasado naguevona!, ¡es arrechísimo! [con sentimiento de melancolía], después fui creciendo, entre al kinde, cuando entre al kinde, mi papá y mi mamá me decían que yo era, que yo no iba a serví pa' nada puej, porque yo era demasiao malo yyy [pausa corta], era así puej, yooo no me dejaba someté con nadie, tooo el que me veía mal o me decía algo yo le decía cuatro cosas [pausa corta], no me importaba nada puej [con énfasis]... cuando pase para primer grado ya, ya... ya había cambiao má puej, ya me estaba regenerando un poquito, después cuando estaba en tercer grado me fui pa', pa' Tinaco con mi

madrina, hasta quinto grado, y ahí si le eche bola, todo mi... de tercero pa'lante le eche bola esos dos años, pase con "A" [corte], cuando llegué aquí pase para primer año, me ajunté con unos muchachitos ahí en liceo y vaina, que nos agarró la vagancia, lo que hacía ique estudiar, nooo... voy a estudiar, dale pues, pero le echas bolas a los estudios, dale no te preocupes, venía era a, a jodé, a juga futbolito, pendiente de los culos, jodé, vacilá, no me dejaba someté con nadie [pausa corta y recuerda], muchas cosas que, como quien dice le pasan a uno noooda [tono de voz con sentimiento de melancolía], arrecho puej [corte, pausa larga], yo tenía un amigo que [pausa corta], se llama Yeiber, que él es una persona que, él era, él es bien puej, pero a él le gusta buscá pleito, y el que sale por él es uno puej, poque él se siente apoyado por uno, y las cosas no son así, porque yo no soy más que nadie, yo sé que en cualquier ratico va a llegá uno que me va a dá la talla [voz alta y con énfasis], pero por los momentos no... no ha llegao [con énfasis y seguridad], y el día que llegue gueno, que sea lo que Dios quiera puej [resignación y pausa corta], tampoco es que yo sé... yo, yo estoy claro que yo no soy de yerro, yo sé que [pausa corta], yo, yo... a mí también me entran a coñazo y todo eso puej, pero, todavía no ha llegao el primero que me ha jodio puej, y yooo [pausa corta y se aclara la garganta], yo si lo digo, yo no es que soy bruto, pero, yo no entraba a la clase no era porque no quería ni porque me daba pena ni nada, sino que, me daba flojera puej y me ponía era a jugá futbolito y se me olvidaba la vaina por la, por las malas ajuntas, y lo acepto puej, y no me da pena decilo que me quedé cuatro años, cinco años, no me da pena decilo, ¿por qué? noooo, no tiene poque dame pena, poque toy claro que yo tuve la oportunidad nooo, mi mamá me dio todo lo que pudo, pa'... pa' que yo estudiara y no estudie porque no quise [con énfasis], poque no quise puej, por, por flojo [pausa corta], pero, hoy en día me arrepiento de no haber estudiao, me arrepiento a la vez y a la vez no me arrepiento [no hay sentimiento de culpa], poque así como, yo no estudie puej, y espero que mis hermanos los menores le echen bola a los estudios, eso es lo que yo espero puej, ya que ninguno de los mayores servimos pa' na', espero que los más pequeños le echen bolas puej [corte], bueno y [pausa larga] pelié mucho en el liceo también, no me dejaba decir nada, a los profesores los mandaba a mamarse un guevo, no me da pena decir nada puej, y entonces... en carnaval hacia

desastre en el liceo, taba bur de rayao [tono de voz jocoso y risas], todo lo que pasaba “fulanito”, “fulanito”, “fulanito”, todo era yo [con énfasis], pero, ¿qué se va a hacer puej?, una raya más pa’ un tigre no era nada [pausa larga], nunca me llegaron a botá del liceo, de la institución donde yo estudiaba sino que, siempre, nooo que te van a botá, que tal, que me boten, no importa, que se mamen un guevo, me llevaban pa’ la dirección, lo que hacía era réime, de la directora, no le paraba bola, y la directora siempre me decía que firmara acta, no le firmaba acta, me salía de la dirección, me castigaban, no le paraba bola. Una vez, estuve en el liceo, taba en el liceo jugando futbolito, y un, un chamito se metió con Yeiber, mi amigo puej, supuestamente él era mi amigo, yyy este... le quiso decir una vaina, le quiso dar una cachetá, y yooo, yo andaba armao y le pele por la... por la pistola, en la cancha, y resulta que la mamá era supuestamente trabajaba con la Petejota y vaina, y se armó un escándalo, y todo ese poco de gente en la cancha y yo con la pistola en la mano por todo el liceo, hasta la, la Petejota fue [énfasis], claro ese día un desastre de gente, too el mundo, los Petejotas me andaban buscando y yo les pasaba por un lado carratico con la bicha metía en el bolso, y preguntaban que quien era el mono, pero como siempre me daba a respetá, toitos los muchachos ahí y las muchachas, porque no me metía con ellos sino por los que se montaban feo, como quien dice por el guevo puej, eran bur de pasao con las muchachas o los menor, o más carajitos, siempre... me gane el respeto de toitos ellos puej, y ellos tán claros que es asíii, ninguno pueden decí ahí que, que yo me la pasaba haciéndole maldad a las mujeres porque no era así puej, en carnaval porque normal puej, de jodé, le echaba guevo y guevona pero hasta ahí pues, yyy digo que Yeiber era supuestamente mi amigo poque eee, una chamita, una nueva que llegó aquí en el liceo, era una valencianita, y la chamita estaba pendiente de mí puej, y el loco se le metió prácticamente por los ojos puej, no me interesa poque culo hay donde sea, pero la bronca que me dio fue que el menor estaba hablando feo por ahí, que tal, que la chamita le había dicho a él que yo era tremendo balurdo, que tal, y no me gusto esa paja puej, yyy hasta ese día tuvimos un percance ahí, un roce, y ahorita el carajito me habla otra vez, y ahora me jala bola donde me ve ¡épale fulano!, ¡épale fulano!, no le paro bola puej, ¡épale!, hasta ahí, yyy... noooda [tono de cosa remota sin importancia], yo tuve

[corte], bueno una vez también, le... ahí en el liceo, eh... lancé una bomba, de esas de gasolina con una botella de vidrio y un trapo y quemé too los papeles [pausa corta] yyy, dejé de estudiá no porque, porque me sacaron, ni poque mi mamá no quiso que siguiera estudiando, no me pudieron dar nada, poque ellos me dieron todo lo que yo le pedía para que estudiara pero no, veo que [corte]. Cuando empecé a trabajá [pausa corta], cuando entré al liceo empecé a trabajá de, de doce pa' bajo [pausa corta], entonces me gustaba má, más como quien dice, más los riales que los estudios puej, ya los riales me estaban emocionando mucho y empecé a trabajá, y donde trabajaba era puro [corte]... agarraba rial y le daba a mi mamá y me quedaba pa' mí puej, hasta que... después llegó un pana [pausa corta], un pana mío que... yo lo conocí hace tiempo puej, y el loco, esteee, como quien dice me puso me puso a camina puej [énfasis], no por el buen camino poque, no es así puej [énfasis], por mal camino prácticamente poque yooo [corte], no fue porque él quiso sino porque yo quise [pausa corta], a vendé droga puej, yo vendía droga, no fue porque él me dijo, no que, vamos a ponerte a vendé droga, yo mismo me puse, ¡marico yo quiero trabajá con eso y tal, a mí me gustan los riales!, trabajé, trabajábanos haciendo rial, no he matado a nadie tampoco poque no me gusta matá a nadie, poque eso es chimbo, pero siiii, me han sacado de los límites que a veces me provoca agarralo y matálo, pero hasta ahí puej, yyy hoy en día me doy de cuenta que, las cosas no son como uno las piensa puej, las cosas son diferentes, no poque [pausa corta], uno piensa que tiene a Dios agarrao por la chiva y las vainas no son así [pausa corta], yyy... horita me he acomodao poque tengo ya... ayel cumplí un año con, un año viviendo con, con una chamita que me conseguí puej, que la chamita me, como quien dice, es la que me ha recogio, esa es la chamita que me ha, ha puesto por bien pues, ahorita ta, la chamita ta embarazada, voy a tener un... yo pienso ahorita es por mi hijo puej, y así quiero seguilo haciendo [corte]. Y too el tiempo decía no que, me tenían miedo ique por mi tío que tal, buste, eso es embuste [énfasis], si ellos tan claro que mi tío no va a venir pa' cá, me tenían miedo poque yo era un carajito serio que no me dejaba someté con nadie [énfasis y pausa corta], y también un policía que siempre que, que me veía, se la quería lacreá conmigo [pausa corta], ique a todo el mundo le explotaba los guevos en carnaval y tal y él me decía a mí que, que me iba a montá en la

patrulla y me iba a dar una pela, y nunca me pudo montar en una patrulla porque siempre me le resbalaba y le decía “bueno un cono e’ madre maldito sapo, si quiere te... me vas a tener que montá muerto, pero ahí no me voy a montar en esa maldita patrulla, sapo”, y me decía que botara los huevos y yo le decía que si era que el gastaba rial en esa mierda puej, y los muchachos toditos se le quedaban callao, yo no, yo no me le quedaba callao a ninguno [énfasis y pausa larga], y ahora me dicen algo y también se lo digo, yo ya soy mayor de edad y no me interesa un cono e’ madre puej [énfasis y pausa corta], no fumo droga, no... no consumo nada de eso puej, mi vicio el... nada más el cigarro nada más, me gusta jodé, no me gusta beber mucho tampoco, yo bebo de vez en cuando puej [corte]. Yyy en carnaval una vez, este, le metí un [pausa corta], un huevo podrío a la profesora en el pecho, que se desmayó, en las escaleras, y todo el mundo había dicho que la había matáo, una vez también ya, ya había dejao de estudiá allá puej, taba trabajando y eso, y ese día no me tocó trabajá [énfasis y pausa corta], y me vine pal liceo y vaina y entonces taba una pelea y un poco de chamos ahí que habían llegao y tal, y en lo que yo llegué too el mundo decía “¡llegó el mono!, ¡viene el mono que tal!”, entonces cuando yo llegué los muchachos me dijeron “mira marisco fulano esta allá, por allá, que tal, que quieren pelear con nosotros, se quieren meter por una chama pa’ cá empistolao y tal, ya va, sí, yaaa, ya vamos a vé, llamé un convive ahí entonces llegó pal liceo, y me subió una bicha pal liceo y yo hablé con los tipos, y los tipos dijeron que conmigo no había mente puej, que era con los menores del liceo verdá porque por una jeva y tal, entonces yo vengo y le digo “bueno convive es que no hay más culo en esta mierda es mamaguevo gafo” le digo yo, “coño mono marisco, tas claro que contigo no es el lío, que coño, vamos a hablá como unos tipos y tal”, “yo soy un tipo, marisco, pero tú no tienes por qué pelear por una jeva ¿tú eres gafo, ¡ah!?, pareces un carajito muchacho marisco” le decía yo, y el loco “pero, marisco quedate quieto, dale pallá gafo que no voy a peliá contigo y tal”, entonces le digo “no, pero es que no es así marisco, tas claro que en este liceo hay un solo rostro y tiene que respetarme la cara a mí marisco, ¿qué pasa y tal?”, “bueno yo toy claro marisco, pero, yo quiero es hablá con el menor y tal”, “bueno yo te lo voy a poné a hablá pero, si yo veo un, un mal movimiento marisco nos vamos a enculebrá” le digo yo al chamo, y el

loco me dijo “bueno ta hablao y tal”, lo puse hablá con la chamita y todo y el loco, la chamita, yo le dije a la chamita se decidiera por cual se iba a quedá puej [pausa corta], y el que... por lo menos si eligía por uno, el otro iba a da la vuelta y bien puej, le daba la mano al otro convive y quedaban como amigos puej, sin, sin, sin rencor y sin nada poque [pausa corta], el beta no es así puej, el beta tiene que respetase, la chamita es la que decide si es por uno es por uno, si es por otro bueno, bien puej, camina con él pero, no te vas a poné con esa paja, ¡ay que una mujer, vamos a peliá, nos vamos a matá y tal!, no sé hace, mujer hay en toos lados hermano oyó [énfasis], yo soy así puej, y tengo noooda, he tenio jevitas por nooo, por montón [énfasis y recordando]. Y ahorita le doy gracias a Dios que ya me dejé de esa vaina puej, me dejé de la vendedera de droga, de las malas ajuntas, este... deee, deee, como se dice, de, de la vaina de esta caminando por ahí con las mujeres de noche, me la pasaba en toos laos en esas licorerías metío con las mujeres, ahora vivo en mi casa metío, trabajo y pa’ mi casa [pausa corta], pa’ onde mi familia, voy pa’ onde mi familia de vez en cuando, y de ahí no salgo má [corte], ella me dice ique, que ellos me respetaban era por mi tío que tal, coño si, lo que pasa es que como too el mundo sabía así que mi tío era él puej, tonces... no que tal, ese es sobrino de fulano, no se metan con ese tipo y tal, y muchos hay en el liceo, muchos profesores decían “no se metan con ese muchacho, que ese muchacho es hijo de fulano”, no que no, que tal, tonces no era poque yo me. yo me, yo me alumbraba no era poque era familia de ellos, sino que, poque tenía que darme... como un tipo, como un tipo serio, tenía que darme a respetá la cara, poque sino me iban agarra de mamadera de gallo y las vainas no son así puej, ellos tienen que vé primero con quien se, se meten puej [pausa larga], yo no me dejaba someté ni con los de cuarto año ni con, ni con ninguno, yo les hablaba era claro, na’ más con puro hablales ellos sabían que es lo qués, y hasta ahorita bueno, cuando me ven me saludan, y algunos que me bajan la cara puej, otros que se la tiran de malandro que ahaaaaaa [énfasis y menosprecio], piensan que poque andan ahora en moto, en carro y empistolao me van a meté miedo noooojoda, si pa’ pasa por, pa’, pa’ andá empistolao noooo, cuando ellos eran wei ya yo volaba ya puej, yo andaba empistolao y too, noooojooda, siempre después de viejo fue que me metí a vago que, me la pasaba con lo... uno de los muchachos allá antes, que yo viví el, el año

ante... hace como dos años me, me, me drogué con unos chamos allá de, de Caño Claro y los locos me invitaron a robá, vámonos a robá una moto, y yo vaya, le manejaba la moto y el loco se robó una moto [pausa corta], pero nunca me llegaron a vé a mí puej, yo lo que hacía era dejarlos en el sitio y me volvía a regresar con la moto del, y me agarraba mii, mis mil bolo o equis puej, pero yo nunca he robao a nadie puej [tono de voz baja recordando], he robao poque he andao con ellos pero, nunca he pegao a nadie, no sé yo lo que es pegá [pausa larga y gesto de arrepentimiento], si he estao con ellos ahí en, como quien dice en el momento que, pégate pa'llá y tal, pero, no tan cerca de'llos sino que estoy retiraao puej, y nadie sabe que yo ando con ellos, yyy las veces queee he tenío la oportunidad así de carga armamento, dos veces aquí en el liceo saqué dos pistolas aquí en el liceo por, por, por vaina de una pelea y [pausa corta], hasta ahí puej, de ahí pa' cá too el mundo me respetó la cara desde que yo era un carajito que, entre a primer año y me querían someté y le saque una, un revolver a un menorcito ahí, y de ese día pa' cá me empezaron a respetá la cara, después yo, yo hablaba en el liceo y, nadie me decía nada, los profesores me respetaban, yo los respetaba.

Cohistoriador: ¿Tuviste problema alguna vez con un profesor?

Historiador: Siii.

Cohistoriador: ¿Y eso por qué?

Historiador: Porque el profesor, cada vez que me tenía, me tenía un guevo calao era a mí, a mí, cada vez que me veía, me veía, me veía, me veía a mí y no ooooh, todo lo que pasaba me achacaba a mí, “no que fulanito, que fulanito, que fulanito”, y me, me dio bur de arrechera hasta que una vez lo pesqué solito y se lo dije, “mire profesor yo le voy habla claro, si tiene algo en contra mía hábleme claro oyó, no me voy a calá guevo de usted [énfasis], poque primero usted es un tipo y yo también soy un tipo oyó, ¿usted piensa que yo soy un carajito y usted me va a someté a mí con esas malditas palabras que usted suelta? ¡Eso es mentira oyó!”, entonces me dice “no pero, fulano que le pasa y tal”, ¡no! qué le pasa nada, usted está hablando feo por ahí, que todo lo que pasa aquí en esta mierda soy yo, ¿ah? ¡porque yo soy el má, má, mala conducta aquí!, ¿todo lo que pasa aquí soy yo?, eso es mentira oyó [énfasis y pausa corta], tonce me llevaron a dirección, tonce me iban a poné a firmar un acta, y yo les dije que no iba a firmar un

coño e' madre poque yo no había hecho nada puej, la, la profesora, la, la directora Gisela que era la china fue la que me dijo que [pausa larga], que me quedara tranquilo, que dejara la broma, que estudiara y tal, y yo le hacía caso puej, cuando tábanos en el comedor también en el liceo, tooo el mundo, se ponía a jodé puej, y los bollos duros o, o lo que daban ahí duro lo garrabanos, me lo ponían en una bandeja y yo empezaba a lanzarle a todas las profesoras en las nalgas, en donde le pegara, y todo el mundo “¿quién fue?”, y el que echará paja le iba a meté en la cara, yo no comía desa, de frente de la profesora y la directora; usaba mis pantalones tubito cuando nadie los usaba, mi gorra hasta noooo, como quien dice hasta la frente, y nadie me decía ná, mi camisa por fuera [pausa larga], toooo el mundo le exigían bolso transparente, yo lo traía negro poque era yo puej, poque era mala conducta [pausa corta], yo nunca en cuatro años, en cinco años que dure ahí, nuca me llegaron a... nuca sé lo que fue botarme del liceo, a muchos ahí que eran mala conducta conmigo, se la pasaban conmigo, los botaron, y yo que era el má, como quien dice, el que llevaba la cabecilla del, del combo ese, y nuca me llegaron a botá de ese liceo, ¿por qué?, poque yooooo, como quien dice, sabía hablá puej, me decían “no que tal, usted va pa' fuera”, ¡sabe qué señora profesora! Si, usted me quiere botá, pero, este, usted ta, ta, ¿cómo era que yo le decía?, ta prohibiéndole a un ser humano estudiar ¿“oyó?, y tal, entonce la profesora, como quien dice, se le endulzaba el corazón, “¡coño si es verdad!, tiene razón y tal, pero vamos a firmar una caución aquí”, yo, bueno vamos a firmala por firmala, la firmaba sin vé [pausa corta], pero no era porque me obligaban ni poque tal puej, sino que [pausa corta], como quien dice uno, uno es bur de malo puej y, no le importa nada puej [tono de voz bajo y de supuesto arrepentimiento, pausa larga].

Cohistoriador: ¿Y tú mamá siempre estuvo allí constante contigo? ¿Siempre te apoyó dices tú?

Historiador: Si, ella siempre me dio todo lo que pudo, siempre me decía “¡papá estudie, échele bola a la cosa!”, pero como uno, cuando viene al liceo se junta con... no este es mi amigo y tal y, resulta que amigo no hay, simplemente hay como quien dice [pausa larga], ¿cómo se dice Richard? [pregunta con duda y en voz muy baja].

Cohistoriador: Compañeros.

Historiador: ¡Compañero!, no amigo sino compañero puej [pausa corta], horita no hay que confiá en nadie, horita noooo [énfasis].

Cohistoriador: O sea, quiere decir que ahora tú no... tú consideras que no tienes amigos entonces.

Historiador: No, prácticamente horita, no tengo amigos puej, tengo na' má los que se la pasan conmigo en la en, en mi casa y vaina queee, son como quien dice mis hermanos puej, porque se han criado ahí en mi casa, mi ama los, los... ellos respetan a mi mamá, y mi mamá los quiere, llegan pa'llá "Carmen dame comía ahí", mi mamá les da comía, todo puej, con ellos, y le respetan la cara a mi mamá puej, mi mamá les dice algo, se le quedan callaíto los dos, Richard y Framer puej, pero [pausa corta], esos locos, podrán se vago [énfasis], fuman su beta puej, pero, ellos mi mamá les dice algo y a mi mamá no le dicen nada, ellos le bajan la cara a mi mamá, y le dicen "si señora Carmen, tá bien, equis", yyy ellos se han criado en mi casa puej, y esos locos pa... e... esos si los considero como, como quien dice, mis hermanos puej, y mi hermano mayor tuvo preso y no hizo un coño, cinco meses en Tocuyito diez me... y... y diez días en, en San Carlos [pausa corta], y pago un peo de gratis puej [pausa corta], y el loco también ta bien parao en tooos laos poque, si tuviera mal parao nooo, nadie lo nombrara donde lo nombran [pausa corta] yyy el hermanito mío menor [pausa corta] también, cayó preso pero fue por días, por dos días, y tá bajo presentación igual que el mayor, yo soy el único que he echáo más vaina y es el menos que ha caío preso, el que ha echáo más vaina soy yo y, bueno echába, poque ya no echo, y nunca he caío preso, y le doy gracias a Dios por, poque me ha dáo esa oportunidad de nuca caé preso puej, poque [pausa corta], como quien dice, yo nuca hago las cosas por hacerlas, yo pa' hacé una cosa tengo que preee, como quien dice precisarla bien puej, estudiá todo lo que voy a hacé primero, no hacé aquella locura puej, hay unos carajitos que tán, ahorita la juventud de horita no sirve como quien dice oyó, porque esos no sirven pa' nada [énfasis], fijate que, salí y cargá una pistola "¡ay yo pegué, quité y tal, ya soy es malandro!", estudien las cosas primero viejo, por eso es que se caen, poque no saben qué hacé, se vuelven tooo loco [pausa larga]... ¡Naaaa! ¿pa' onde no he ido yo? bueno, manejo moto [pausa larga], de verdá en moto me he caío dos veces na' má, he ido pa'

toos laos, pa' La Sierra, pa' Vallecito, moto pirueta San Carlos, en Valencia, en Maracay, en moto y deportivo esa vaina, y he pasao susto en la autopista que, es pa' matáme [énfasis y pausa corta], una vez venía, venía de Tinaco, quería adelantá un encava, y salí pal medio de la calle así puej por, por la rendija amarilla que tá en la autopista y no veo a nadie, y me volví a meté, cuando volví a salí pa', pa', pa', pa' adelantá la buseta, venía una gandola y lo que hice fue tallá el freno y me metí, noooo chico ese día me asusté hasta decí yá [énfasis], pero aquí estoy vivo y coliendo como quien dice, y pa' lante [pausa larga].

Cohistoriador: ¿No te da miedo la muerte?

Historiador: ¡Nooo!, yo no le tengo miedo a eso, sé que ninguno aquí nacimos pa' semilla puej [pausa larga].

Cohistoriador: ¿Y a futuro qué piensas?

Historiador: Bueno, horita si Dios quiere y la Virgen tábanos haciendo una casa ahí en, en el barrio, en lo que terminemos esa casa Richard, nos vamos a ir pa', pa' Ciudad Bolívar a trabajá yyy, mi esposa se va a ir pa' onde la mamá, entonces yoooo voy a empezá a construí allá, le voy a, le voy a comprá un aire, le voy a comprá sus corotos puej, paaaa, algún, algún caso, una vaina, yo me llevo a dejá de'lla, ella tenga todo puej, yyy a mi hijo le voy a empezá a comprá todo, a mi hija o mi hijo porque no sé qué es todavía, y ese lo voy a... lo voy a tené como es, como se merece un hijo, tené un hijo puej, no lo voy a hacé que pase lo mismo que yo pasé puej, cuando mis padres se dejaron, yo aspiro y aspiro que, este que, cuando él tenga quince anitos por ahí, que seamos unos viejos como quien dice puej, nos fuimos dejando o equis puej, o por equis circunstancia, pero por los momentos no quiero que él pase por eso puej, quiero que el crezca al lao de su mamá y de mí puej.

Cohistoriador: Okey, ¿y tu papá?, ¿tú lo ves ahora?, ¿tienes contacto con él?

Historiador: Siii, lo veo a veces dos días sí, un día no.

Cohistoriador: ¿Guardas algún resentimiento hacia él?

Historiador: Nooo, ya no puej [énfasis], antes cuando estaba más pequeño sí poque, como te digo, como te empecé diciendo, que él todo era con el mayor puej, todo era con el mayor, igual que mi abuela, todo era con él, todo era con él, todo era con él, y a

mí, era como quien dice la sobra puej, nuca me decían “coño venga pa’ca’ hijo, Dios te bendiga y tal”, me abrazaran, me dieran un beso, nada deso puej, “Dios te bendiga, Dios me lo cuide y me lo acompañe, ¡ya!”, y yo me sentía como algo puej, entonces no me gustaba puej [con sentimiento de malestar], después cuando fuimos creciendo fue que, bueno... Y tooo el tiempo mi hermano hemos tenío discusiones y vaina, pero hemos estáo arrecho y yo estoy peliando con alguien más grande que yo o, o... luego, betas así puej, y él siempre se ha metío y me ha defendío puej, y hemos tenío [corte]... y el podrá tá muy arrecho conmigo, y hemos tenío problema pa’ enculebranos como quien dice pa’ matáanos, y no nos hemos matáo poque de seriedad nos queremos puej, somos hermanos unido y, aunque estemos separáo, pero somos unido, a él le pasa algo, él viene y me dice a mí “marisco, sabe que me tá pasando esto, esto, esto y esto”, yo lo puedo ayudá, “bueno, marisco tá hablao, vamos a ayudáte y tal”, pero sino [pausa corta], cómo se hace puej, cuando yo tengo un problema yo voy y le digo “marisco, tengo esto y esto”, bueno vamos a echale bola, vamos a... o cuanto necesitas o equis puej, cuando es de dinero bue, él me presta o yo le... así estamos puej, y ahorita estamos pa'lante bueno, pa'lante como quien dice como, como el elefante.

Cohistoriador: ¿Y tú no le guardas resentimiento a él?, ¿es tu hermano siempre?

Historiador: ¡Claro! por más que sea, problemas que hemos tenío mínimo, no le guardo rencor poque yo sé que, cuando taba carajito, cuando me buscaban problema era, era él, era el que salía por mí puej, y es arrecho tenerle un resentimiento a mi hermano así puej [tono de voz sentimental y bajo], con el que siempre así, hemos tenío así más discordia es con, con, con el menor, con el que me sigue a mí, quese es más alzaos quel coño y no aguanta ni un coñazo, y ahora, ¡sí!, y ahora el que sale por él soy yo [pausa corta], en estos tábanos por allá jodiendo, tábanos rumbeando y vaina y tábanos escuchando música y un carajito fue que... no sé qué fue lo que le dijo y el loco viene y me dice no que, que morocho me dijo esto y tal, entonces yo me metí pa’ dentro, taba ostinao afuera en la calle y el loco fue y me dijo, y yo vengo y me meto ostinao pero pa’ dentro, ostinao, que el loco taba así jugando con la camisa y lo pezuqué por la camisa, di la guelta, y le di una rolo e’ cacheta y dio dos guelta, quedó loco así, y dice “¿qué pasa marisco?”, “qué pasa de qué, sabe que te montaste fue pol el guevo, ¿tú

eres loco? ¿cómo le vas a decir esa vaina a mi hermano y tal?”, y le metí un rolo e coñazo en el pecho que el loco quedó tastabillando pa’ trá y lo agarró Fran y otro pana ahí, y el loco me decía “marisco, pero ¿qué pasa mono y tal?”, “naaaa chico, tas claro que te metiste fue... ¿tú eres loco? ¿cómo te vas a meté con mi hermano el menor? ¿tú eres gafo?” El loco no me quiso peliá. Una vez también tábanos en la casa y empezó a decir una vaina, a agarrá un chalequeo y vaina y lo, lo hice correr como cuatro cuadradas con dos cuchillos que si lo fuera pescao ese día nooo, lo fuera matáo, cargaba dos cuchillos [énfasis y pausa mediana], y el loco estaba malandrizaó porque portaba un revolver que no era ni del, era de un pana ahí, y entonce el loco me quería, ahuyentá con el revolver ese [pausa mediana].

Cohistoriador: ¿Tú no le tienes miedo a nadie?

Historiador: Nooojooda [tono muy bajo y pausa larga], no le tengo miedo a mi tío que me puso como tres veces la pistola en la cabeza montá [énfasis], le voy a tené miedo a esos mamaguevos muchachos que no son familias mía [pausa mediana].

Cohistoriador: ¿Y por qué tu tío hizo eso contigo?

Historiador: Porque él tiene un hijastro que le habían dao un tiro en la barriga y respiraba por un tubo, así por la garganta, y yo se lo tapaba, y el loco se buscaba así como a desmayá [risas] y mi tío me decía si era que estaba loco y me montaba la pistola en la cabeza [hablando con ganas de reír], que me iba a matá, yo le decía “bueno mátame puej”, pero hasta ahí [tono de voz muy bajo y pausa mediana].

Cohistoriador: ¿Y tienes alguna discordia con algún tío tuyo?, ¿alguna diferencia?

Historiador: Noooo, bueno con el que siempre me jodía y vaina así era mi tío Lelo pero, como ahorita es cristiano, tamos ahorita como quien dice bien puej [pausa corta].

Cohistoriador: ¿El viene de vez en cuando no?

Historiador: Siii [pausa larga].

Cohistoriador: ¿Y no te hace falta la droga?

Historiador: Noooo, nada deso, gracias a Dios nada de eso me hace falta, horita puej por lo menos toy trabajando y ya no me hace falta vende droga pa’, pa’ tene rial, tengo rial, a veces puej, cuando trabajo, es que tengo mi rial los fines de semana, y así como los agarro, también se los doy a la jeva pa’ que se haga sus exámenes, su vaina, todo su

guevona puej, pa' que esté al día con todo, por la barriga, todo puej [tono de voz bajo y pausa corta].

Cohistoriador: ¿Y si te hace falta la plata en un caso dado, y alguien llega y te dice!?, ¡bueno la opción que tienes es esa!, ¿qué harías tú?

Historiador: Coño ya es diferente poque ya, ya pa' mí, como quien dice, no se me hace difícil poque ya yo lo he hecho puej, pero ya no, no lo quiero hacer más puej, poque yo no quiero que el día de mañana cuando, cuando mi hijo nazca se... queee le pregunten por mí, "no, su papá tá preso o tú papá esto, papá o equis", yo no quiero eso puej, yo quiero que mi hijo nazca y cuando, cuando empiece hablar desde, desde horita en la barriga puej, él sienta, sienta que esté con su papá puej, y el día que nazca sea la hora que sea, yooo ahí esté como un clavel como quien dice [pausa corta], y no quiero que mi hijo sufra por nadie [énfasis], que no le falte nada a mi hijo, que mi hijo tenga todo lo que quiera puej, así tenga que reventarme como un burro trabajando pero le voy a dá toos, toos los gustos que él quiera se los voy a dá, ese es mi sueño puej, y que mi esposa tenga todos sus corotos, toda su vaina, lo que ella quiere puej [pausa larga].

Cohistoriador: ¿La quieres bastante a ella?

Historiador: Siii, y la respeto puej [pausa corta], así como yo la respeto, ella me respeta a mí [pausa corta].

Cohistoriador: Eso es lo importante.

Historiador: ¡Claro! [pausa larga, pensativo].

Cohistoriador: ¿Y la familia? ¿No has visto más, entonces, a tus tíos?

Historiador: Tengo tiempo que no los veo ni ahora por teléfono, se me perdió el teléfono hace como, como tres meses y no, perdí el contacto con esos locos [pausa corta], horita me quiero iii pa'llá pa' onde está mi tío.

Cohistoriador: ¿Pa' dónde? ¿para Guárico?

Historiador: Siii, a pescá pa' llá, me gusta mucho pescá, me gustaaa eee el monte puej, me gusta está con el ganao y vaina, horita me gusta es eso puej, ya por lo menos no salgo como antes, si antes me la pasaba en tooo tooo ese poco de tascas metío, ya no puej, yaaa me gusta está en la casa, temprano a las siete de la noche, el hermano mío el menor, el que me sigue a mí, Richá, se mete pa' la casa y yo voy y lo recojo, entonces

yo voy y lo busco si está bebiendo, toy pendiente del [pausa mediana], yyy ese es mi responsabilidad puej, como mi mamá no vive con nosotros, vive con su mario puej, diferente puej, yo respondo por él puej [pausa mediana], yo trabajo, él trabaja y compramos comía entre los dos y mi esposa le hace la comía [pausa larga], ta, ta viviendo con mi esposa puej, por lo menos ya tenía... yaaa íbamos a cum plí... ayel cumplimos un año y teníamos como tres meses sin televisor y ayel hice todo lo posible, unos riales que me debían ahí de hace tiempo, hace como naaguevona, como cinco meses, yyy me los pagaron ayel y compré el televisor, le compré el televisor a mi esposa, y ahorita si empiezo, si empiezo a trabajá pa' llá pa' Ciudad Bolívar le voy a comprar una nevera, su aire, su puerta pal cuarto, todo puej, pa' que ella se sienta bien ahí puej [pausa larga].

Cohistoriador: ¡Claro!, Dios mediante.

Historiador: Conocí un pana que era, un pana puej, ee lo consideraba pana yyy el loco taba [pausa mediana] muy pedío puej, taba muy pedio por el hampa, por el gobierno y, y el loco lo mataron, el loco tenía una, una chama de seis meses de embarazo [pausa corta] y por mala suerte lo mataron puej, tragó mosca y lo mataron puej, y lo matan por una... poorrr, poorrr salvá laaa, la vida a una chama que era la mujer de un pana del [pausa corta], y al loco lo mataron de panza [pausa mediana].

Cohistoriador: ¿Qué estaba haciendo?

Historiador: Él le gustaba mucho robá y vaina, y entonces, si robaba por deci horita ya a la media hora quería volvé a robá, quería volvé a robá, too el día la pasaba era robando y taba parao en la... lo iban a matá en la casa de la mamá y el loco taba arrecho con la mujer y fue a buscar la mujer pa', pa' habló con ella puej, y fue pa' la casa de la suegra y taba pará en la cera y taba una chama que taba embarazá que era la que era la mujer del pana, del, y entonce [pausa corta], el vio los tipos que le pasaron por un lao cuando él venía subiendo, en la moto del, y cuando se paró donde la suegra los tipos dieron la guelta en la esquina y él vio la atmósfera cuando taban sacando la pistola y vaina, y entonces él le dice a la chama “¡corre, corre, corre!” y la chama salió corriendo y cuando el dio la guelta pa' corré le dieron los primeros tres tiro, después le dieron dos má [pausa corta], quedó con la, con la, con los pies pa', pa' entro el cuarto de la mujer.

Cohistoriador: ¿Pero él solo robaba?, ¿se dedicaba a robar?, ¿consumía?

Historiador: Si, el loco le gustaba, fumaba mariguana puej, guelía perico, el loco, pero nunca se llegó a meté con nadie así too engorilao puej como quien dice, el loco controlaba su nota puej, y yo me la he pasao con panas que noooo, fuman mariguana, consumen perico, y me han dicho ¿marico quiere? yooo, no vale, tú eres marisco tas claro yo no consumo esa vaina y quedan loco más bien poque como piensan que como yo soy el más vago verdá, me gusta jodé y vaina, ellos piensan que yo fumo mariguana o consumo perico, pero yooo nada deso puej, yyy de ninguno de nosotros, de mis hermanos, han salío daño puej, ninguno, [pausa larga], hemos tooo, toitos salimos sanos puej, ninguno de mi familia consume nada deso puej.

Cohistoriador: ¿Nunca?, ¿en ningún momento?

Historiador: Ningún momento.

Cohistoriador: Aunque sea para... para saber cómo se siente que...

Historiador: Nada deso.

Cohistoriador: ¿Solo venta?

Historiador: ¡Claro!, le dáo gracias a Dios que, y es, no, no es por habla paja pero, ni por dármela por más que nadie, pero he tenío armamento como nooo, nadie tiene idea puej, en, en mis manos, y he tenío droga por kilo, tres, cuatro, cinco kilos de perico, de mariguana y he vendío puej, y hasta los momento me han respetao la cara los tipos que, como quien dice, que distribuyen poque le he dáo la talla puej, como quien dice, ellos me dan mercancía fiá yyy, me dejan mercancía fiá y yo le respondía por sus riales, y siempre me, meee, onde yo me pare toy bien parao por eso, poque ellos me dicen ¡coño marisco, este menor es serio!, no me he parao poque, he hablao con colombianos, que son colombianos malandro, y han traío droga nojoda de, ¿de onde no han traío droga esa gente?, y me han dao dos kilos pa' tal día, y pa' tal día le tengo sus riales completo, aquí tán sus riales, y he hecho nooo miles de negocio, y no me he comprao una moto horita poque mi esposa no quiere puej, poque ella le da miedo, poque, no ve que dice que le voy a montá cacho, queee me puedo matá en una moto o equis puej, y es verdad puej, yo la considero a ella y eso es lo que ella me ha dicho puej, y por los momentos he tenío oportunidad pa' comprame noooo, diez motos,

como quien dice puej, no me gustan los carro no sé por qué, prefiero mil veces una moto [pausa corta].

Cohistoriador: ¿A pesar de que es más peligroso, verdad?

Historiador: Siii una moto es más peligroso que un carro. Una vez, una vez me fui con un chamito ahí que, era el mejor caballetero aquí en Tinaquillo puej, amiguito, pa' moto pirueta Maracay yyy el loco me, me ha daó la confianza de que ha tenío, tiene tres motos y el loco me dice “¡marisco, vamos pa' moto pirueta pa' tal sitio!”, yyy siempre me ha gustáo la hermana dél pero nuca, nuca le he dicho na' a la chamita, yyy la mamá dél me ha daó mucha confianza y vaina y me dice “¡marisco, agarra esa moto ahí y llévatela pa' tú casa ooo ténmela en tú casa, cámbiamele el aceite y tal y vámonos pa' tal sitio!” y yo me voy con él puej, yo he cargao la hermana dél pa'riba y pa'bajo, pero la chamita nuca como quien dice, nuca me dio la oportunidad de sé nada dél puej, de'lla y, horita la chamita tiene su esposo y vaina y todavía ella me ve y vaina “¡épale fulano!, ¡hola! ¿cómo está?”, y me besa en el cachete, me abraza y vaina, y to'as las muchachas que estudiaron conmigo eran así puej, burrr de pega conmigo poque yo siempre las respetaba puej y cuando era carnaval nadie en el salón mío donde yo estudiaba, nadie las, las tocaba puej, poque, ella... yo le decía a los muchachos que, que se la pasaban, que eran mala conducta ahí puej, se la pasaban conmigo, “marisco, me mandaron a hacerle un guevo a fulana”, yo le decía bueno marisco, pa', pa' se so van a tené que jodeme a mí poque, saben tienen que respetarme el rostro a mí poque yo soy el que mando en ese, en ese liceo marisco, y siempre los carajitos “marisco voy a fuuuu”, nada marisco, dígale que, que si le da la gana que venga y se lo dice él o ella, y nadie le echaba guevo a las muchachas por eso, y a mi hermana la, la mayol horita tiene un bebé y too el tiempo le querían echa guevo y ella iba y me decía y yo iba lo, lo paraba, o le decía que por qué, equis puej, y me decía “no, que me pagaron cien bolo por mandáselo, por echáselo marisco, y tal”, bueno ta' hablao marisco, si tú quieres se lo echas pero tú sabes cómo es, te vas a enculebrá conmigo, “no tú eres loco, yo no me quiero enculebrá contigo y tal, marisco yo te respeto la cara, te estoy es diciendo para que tú sepas puej y tal”, me decían quien fue y yo iba por pol, pol, pol defendé a mi hermana y me compraba esos líos puej, le echaba guevo a los que lo mandaban [énfasis

y pausa corta]. A la directora, una vez eee, en un salón entre pa'entro y taba un profesor que se llama Ega [pausa corta], eee yyy, y el profesor era burrr de pana conmigo, y le digo Egar mira, mira la vicha que cargo aquí y tal, entonces, la cargaba, cargaba la pistola y se la mostré y el loco llegó y me dijo “¡chamo, Aparicio guarda eso y tal, que eso no se hace!” naaa, quédate quieto que aquí nadie va echá paja, y le puse, monte la pistola y le dije a los menores “sabe que el que eche paja aquí se va morí oyó”, “no tú eres loco Aparicio nadie te va echa paja y tal”, ah bueno es mejor que nadie eche paja, y hasta siempre puej. Hasta horita todo el mundo me respeta la cara poque soy un carajito serio puej, y he hablao con tipo que nadie se lo imagina puej, así como me ven como un carajito pelaito y todo, pero he dao la cara donde sea puej, y horita todos los panas que yo consiii, con, consideraba mis hermanos, se fueron pa'onde su familia y vaina, por un problema que hubo por allá por el barrio, que se perdieron unos corotos y habían dicho que eramos nojotros, ellos se fueron toitos y yo estoy ahí en mi casa puej, dando la cara por toitos y, tooo ese poco e tipos que andan por ahí pendiente como quien dice mochálo, me han querío lanzá pal techo pero con... no me lanzan poque yo soy un carajito serio y, me la paso con puros tipos serios puej, y saben que es así puej, y ta' una bruja en el barrio que es la que nooo, nos quiere bajo, bajo, nos quiere ve preso toitos pero, no le vamo a dá ese gusto puej [pausa larga]. Horita pienso en mi hijo, en mi esposa, y ya no le quiero dá, seguí, seguí dándole calentaciones de cabeza a mi mamá, ya pienso en mi mamá puej, ya no es como antes cuando estaba más pelao que no me, no me importaba nada puej, ahora si pienso, ahora sí creo que, es bueno y que es lo que es malo, ya pienso más las cosas puej, ante de hacerla las pienso bien puej, y varios panas, varios tipos que me han dicho [ininteligible] “tengo tantos kilos por aquí”, “no vale, marisco, nada de eso yá, ya, ¿tú eres marisco?, ya con eso ni a la esquina”, “nooo, mamaguevo y tal, ¿te vas a cagá?”, “Cagao no marisco, sino que tas claro que uno cambia, tiene que tené un tiempo que uno cambie”, ya yo cambié puej, yaaa [pausa mediana].

Cohistoriador: ¿Ya las cosas son distintas?

Historiador: Siiii [pausa mediana], y mi... mi suegra y mi suegro me tratan nooo, de la calidad, el primer día cuando yo fui a conocé mi suegra, la conocí porque la... yo le

decía a mi esposa “mira vamos a conocé a tú mamá y tal, y a tú papá”, y ella me decía que no porque le daba miedo puej, y un día yo cargaba el teléfono de’lla y la mamá la llamó, “cónchale Rosinta ¿dónde estás tú que tal?, me tienes preocupada, que tengo tiempo que no te veo, tengo tres meses que no te veo y tal” y entonces yo digo “¡aló! con quien hablo”, “habla con la mamá de Rosinta”, “ah bueno habla con el esposo de’lla y tal”, “ah okey, estee, bueno dígame a ella que yooo necesito hablá con ella”, “bueno, yo le voy a decí usted... yo le... yo le voy a decía a ella pa’llá, pa’ ii pa’llá pa’ su casa y tal, pero ella me decía que no porque le daba miedo, pero yo la quiero conocé a usted pa’ que usted me conozca y vaina”, entonce, ella me dijo “bueno, tá bien, cuando usted quiera vaya, díga... dígame a Rosinta que vaya pa’llá”, yo le digo “¿dónde vive usted?, “yo vivo en las Granjitas”, entonce, yo le digo “mira vamos a dale pal río y tal”, le digo a mi mujer en la moto, y me voy pa’ las Granjitas, y me dice “¿pa’ onde va?” [énfasis], “vamos pa’ onde tú mamá chica que’lla me llamo y me dijo que fuera pa’llá”, cuando llegamos allá y vaina, hablámo, la conocí, una calidad, hice una calidad de persona que... una señora que no me la consigo en cualquier lao, ella cuando me ve “Juancito ¿cómo está? ¿cómo le va? ¿tienes hambre?, esto...”, pero a mí me da pena comé, por lo menos, ahí ajo mira ella puej, una sola de las tías de’lla que me cae mal porque ella eee, es indirecta puej, ella tira las puntas directas así, cuando uno equis... esto... por deciii, “mira este, el propio malandro y tal”, las tira directas puej y yo, la única que le tengo arrechera es a ella, pero las demás son una calidad de persona, la agueta me trata bien, la mamá, el papá de’lla me trata bien.

Cohistoriador: Gracias a Dios.

Historiador: Siii y, y ellos me, me dicen a veces que no me ven que yo duro dos, tres semanas sin i pa’llá, me dicen, me llaman y me dicen “¡Juan véngase pa’ cá, venga pa’ la casa pa’ que hablemos un rato, y tal y pin, hablemos la palabra de Dios y tal!”, “ah bueno, yo voy mañana”, entonce me vuelven a llama “¿por qué no vino?” “no porque se me olvido y tal, toy trabajando y vaina”, [risas] entonce, pero ella le dijo horita a la, a la, a mi esposa que queria i, que me fuera pa’llá con ella, que le iban a salí canas verdes con nosotros, porque ella nos llama y nos dice que vayamos pa’llá, y nosotros se nos olvida la vaina y guevona puej.

Cohistoriador: ¿Son evangélicos? ¿cristianos?

Historiador: Son cristianos, pero me tratan de como nooo, como nadie tiene idea puej.

Cohistoriador: Gracias a Dios.

Historiador: Tuve, cuando tuve en el liceo tuve, una chamita que, se llama Marianni, vive aquí, vive en, en La Candelaria, y la chamitaaa, se fue conmigo, y la mamá leee, como siempre tiene que habé un maldito sapo y la, la vieron conmigo, cuando se fue y vaina, en una moto, en un, en un DT que me prestaron, yo fui y la llevé pa' mi casa, taba [ininteligible], y me fueron a llevá a mí, entonces la mamá fue pa'llá y me preguntó si yo la tenía y yo le dije que no puej, que yo nuca, que nuca la había visto y me dijo que si, usted la conoce poque yaaa, ya sabemos que está en tú casa y tal, al día siguiente, este, la fueron a buscá yyy se la se la llevaron pa' la casa de la mamá, después yo fui otra vé, hablé con la mamá y vaina, entonce ella se volvió a íi conmigo, duramos una semana [pausa corta], se la volvieron a llevá, después la chamita me llamó "no, yo me quiero íi contigo otra vez y tal, pero vamos a inos lejos y tal", entonce, cuadre con un pana ahí y lo llame y le dije "mira marisco, necesito una guelta tuya, que me saque pa' Valencia pero rápido y tal", en un carro, yyy cuando nos montamos en el carro nos fuimos, y lo, me llevaba pa' Valencia el loco y en Taguane se nos pegó el camión del papá atrás, nos llevaba seguío, cuando nos bajamos en Valencia el papá me dijo "ajá viste que te traigo siguiendo desde Tinaquillo y tal", cháaa... me echaron paja también [risas], después yooo hablé con la mamá y el papá que si me aceptaban y vaina, entonce me aceptaron, iba pa' la casa de'lla y guevona, y entonce, un chamito ahí que, el chamito le, le gustó la chamita puej, y el loco empezó a hablá feo mío, "no, que ese menor le gusta vendé, que fumá droga, que vende droga, que es malandro, que porta pistola y tal", entonce la chamita se crió la paja que le echó el carajito, que me echó el carajito, y entonce terminó conmigo y vaina, y yo le dije "bueno, ta' hablao, si quiere terminá conmigo chama, termina, yo por usted me muero", me dolió porque era mi primera jevita en ese tiempo, naguevona me dolió bulda [énfasis], yyy despuéee, como al mé, yo pase por la casa de'lla y los vi a ellos ahí abrazao y dándose beso y tal, entonce caretie al carajito y le llegue pa'la casa de'lla, hablé claro puej, y el carajito me decía "marisco, no me

vayas a matá loco, yo no hice nada y tal”, “nooo, no te voy a matá marisco, solamente te quiero hablá claro puej, que cuides a esa carajita y que la valore poque esa chamita, es una chamita seria oyó, y no te preocupe lo que hablaste por mí, no es nada marisco, mujeres hay por toos laos” y, como, como yo conocí mi esposa horita, con la que yo vivo horita, fue una, una cosa extraña puej, yo iba pa’ llá pa las Granjitas pa’ onde mi tía y, y pasaba por aquella vaina entonce, yo tengo... la amiga de’ lla, de mi esposa vendía café en el autopista y vaina y yo la conocí fue ahí vendiendo café puej, yo la vi de una vez y le dije a la amiga de’ lla “mira ven, qué es lo que, hazme el coro con esa chamita, tá bur de linda y tal”, entonce ella viene y le dice “mira que dijo...”, “ven acá pa’ presentáte una pana y tal”, la chamita me conoció y cuando me vio se echó a reí, yo digo “bueno que es lo que es, háblale claro”, y la jeva dijo “mira, que dijo el pana que quiere cuadra contigo y tal”, “no pero horita que, que no sé, poque yo no lo conozco bien”, entonce duramos como una semana conociéndonos, y por casualidad de la vida, una vez fueron pa’ mi casa, la jeva, la jeva se la llevó “mira vamos a dale pa’ la casa de un pana por allá pa’, pa’ que vamos pal río y tal”, entonce, yo taba con un pana ahí, en moto yyy, andábanos pal centro, y ellas llegaron pa’ la casa, y de repente nosotros vamos llegando y, y ellas venían saliendo y me dicen “¿qué es lo que es?, ¿pa’ dónde van? y tal”, y yo le digo “¿pa’ onde vas tú?”, “no, pa’, vine a buscáte pa’ íi pal río y tal”, nos fuimos pal río, y llegaba la chamita que es mi esposa horita, y yo le dije “mira, vamos a empatamos y tal”, pero la chamita no quería nada, bueno tá bien puej y tal, entonce, como a las cuatro nos vinimos del río y vaina, y yo... pasamos por mi casa buscando los riales de la tarifa, y entonces voy a llevarla pa’ la casa de’ lla, entonce le digo “mira ¿por fin me das la oportunidad sí o no?”, me dice “bueno, está bien puej”, entonce yo vengo y le doy un beso, después la chamita duró, duró una semana iendo pa’ mi casa con, con la amiga, iban todos los días ¡rá!, ¡rá!, ¡rá!, entonce hasta que un día le digo “mira chamita, vamos a metenos a viví puej”, entonces la chamita se metió a viví conmigo y vaina, y hasta horita tamos viviendo juntos puej, hemos tenío discordia y vaina pol, pol circunstancias ¡nooooo!, mariscura puej, pero ahí tamos, la chamita me ha lucháo bastante puej [pausa mediana].

Cohistoriador: Guardas algún resentimiento hacia alguna persona en particular.

Historiador: ¡Coño sí! [tono de voz bajo y pausa corta], pol, pol el primer chamito, pol el chamito que yo le pelé por la pistola en el liceo poque el loco ahora piensa que como él me echó paja con la mamá y tal, que la mama trabaja con la Petejota y él piensa que tal puej, pero ya no, no, si yo tengo un beta, como quien dice, un resentimiento con él, pero ya, ya, ya no, no me interesa lo que hable, lo que piense la mamá o lo que diga él puej, cuando me ve por ahí me baja la cara, ni siquiera me ve, volteo pa' otro lao cuando me ve por ahí, por ahí por donde vive él, el chamito es bur de cagao puej.

Cohistoriador: ¿Solamente con él? ¿Yyy hay alguna persona en especial que tú aprecies bastante, aparte de tu esposa y eso? ¿Alguna persona que tú aprecies bastante o que tú le guardes más bien cariño?

Historiador: Bueno aparte de mi esposa y mi mamá y mi familia puej, mi madrina, y el chamo que me, como quien dice me puso al gira puej, el chamo me ha criado y me dice que “yo soy su hijo mayor puej”, el chamo me ha prestao mucho cariño puej, me ha daó confianza de, deee , cuando yo taba iniciando en el mundo él me soltaba armamento y vaina y me dio pa'... me decía... yo me quedaba en su casa, pasaba pa'entro e' la casa dél, me acostaba en la cama, pero comía dél, lo que yo quisiera en la casa dél yyy, el chamo es pana puej, el chamo me ha con... yo lo considero como, como mi papá o equis o un familiar, poque el chamo me ha prestao la confianza que muchas personas a lo mejor piensan que como uno es así o la gente habla feo y uno piensa que las cosas son verdad, y mi madrina también que, siempre me tiende la mano cuando yo necesito de'lla, siempre tá conmigo ahí puej, mi mamá, y horita que estoy enviciado también me ha tendío la mano, “¡mamá regalame veinte lucas pa' los cigarros y vaina!”, cuando no estoy trabajando, y me los dá, lo único que es pa' los cigarros, también le digo “papá dame veinte lucas pa' compra equis o compra un jabón”, entonces yo voy y compro una caja de cigarro o equis, pero hasta ahí.

Cohistoriador: Importante.

Historiador: Uuhjum.

Cohistoriador: El cariño es importante.

Historiador: ¡Ah! y cuando vengo pa' ca' pa' onde mi tía que nooo, “tía regáleme un poquito e' café, tome agarre café, siéntese aquí, pase pa'llá, ahí están los muchachos y vaina, hable con los muchachos”, me han presta'o mucha confianza también aquí puej [pausa mediana].

Cohistoriador: ¡Claro!

Historiador: Y me siento bien cuando vengo pa' cá o cuando voy pa' onde mi madrina o pa' onde, pa' onde el chamo que te estoy diciendo, me siento bien puej cuando entro pa' esas casas [corte brusco, Juan ya no desea seguir relatando].

Historiador: ¡¡¡Yaaa!!! [fin de la historia, fin de la grabación].

Narración de la Palabra Presente en la Historia

La interpretación comprensiva puede parecer otra narración de la misma historia y en efecto lo es, pues, se trata de la narración del sentido y significado de la historia, en otro orden de ideas, es la narración de la palabra que en la historia misma se nos da, comunicando la historia y el sentido en ella presente (Moreno et. al., 1998: 18).

Juan, al momento de iniciar su historia, se sitúa en el sentido de “ser niño”, él evoca ese tiempo, y evocar es llamar a la presencia el pasado, así que, cuando habla de su infancia lo hace como si fuera niño, no literalmente en el lenguaje, pero sí en lo que está apalabrando.

Es importante mencionar que, la historia-de-vida se produce en una relación donde el entrevistador influye inevitablemente por ser una persona de absoluta confianza, esta relación es previa a la historia y está constantemente en el momento en que se produce la historia, en otras palabras, evoca la historia, y por ello, siempre se produce en presente y no en pasado, aunque con componentes del pasado, pero siendo siempre fiel al significado que la historia tiene, de modo que cuando se hace el trabajo hermenéutico, lo que se consigue son solo significados de una relación vivida desde la cual “se dice”; la relación es dicha en la historia como co-vivencia porque siempre está siendo producida condicionando la historia y la manera en que esta se produce, sus significados, el orden y el énfasis, pero no la forma en que se estructuran, porque la

persona tiene el control de los hechos a narrar u omitir, pero no tiene el control sobre los significados que constituyen la historia y el discurso narrativo, así pues, el significado estructuralmente enfatizado acabará por emerger (Moreno, 2002: 32).

En este caso, Juan coloca en primer orden a su abuelo como componente circunstancial y de lugar para decir “vivíamos en la finca puej, dónde mi abuelo”, que aunque utiliza el *mi* como un posesivo de pertenencia no se interpreta como un *mi* cariñoso, sino de pertenencia a la red familiar en la que él se ubica, solo le sirve para ello, después desaparece inmediatamente para ceder paso al significado estructuralmente enfatizado que es la *red materna*, como *primera marca-guía*, **mi mamá**, con el *mi* de pertenencia, ya no solo de red familiar sino con connotación afectiva, porque sin ella, esta primera parte de la narración no es comprensible, ya que posteriormente en los pliegues narrativos aparece como protectora y acompañadora a lo largo de la trama vivencial, jamás como abandonadora, de modo que la irradiación de su sentido se hace ineludible para la comprensión por tratarse del núcleo o foco central que unifica toda la primera intervención de Juan.

En esa actitud protectora, la madre pelea con la abuela, otro miembro de importancia dentro de la red materna por ser “la madre de la madre”, y no vacila en enfrentarse con ella para exigirle el cariño que le es negado a Juan, y que este demanda, pero es la única función que como madre me atrevo a decir que ejerce, una acción protectora pero desde la contienda sin más, puesto que Juan no expresa otras muestras afectivas más allá de la acción protectora desde la contienda y la actitud de la madre como proveedora, quien trabaja para mantenerlos ante el retiro del padre.

Como puede verse, la madre aparece con el significado de autora activa material que, siendo madre y padre a la vez, levantó la casa sola, pero en lo filial-materno no presenta ningún rasgo propio de esa condición, es decir, nada cálido, nada afectivo, por lo menos en la percepción que de ella Juan presenta, pero, al final, es la madre la que recibe el énfasis real por la necesidad de Juan de usar la afectividad y las relaciones matricentradas para sus propios fines.

Es importante destacar que la necesidad a la que Juan refiere no es cualquier necesidad, es una necesidad de poder que anhela recibir de parte de una figura importante

y que es base estructurante y fundamental de la red familiar, que él llama “*mi* abuela”, ya que si tiene el cariño de la abuela, tiene el cariño de todos, pero sufre al saber que este es ofrecido hacia otro integrante de interés en la red familiar y que él denomina “*mi* hermano mayor”, que por antigüedad u orden de aparición vivencial le desplazó de aquel, por eso él dice “siempre era con él y nada era conmigo puej, todo era con él, era el más pegao, siempre me jodían a mí y a él no, porque mi abuela lo defendía”, asunto de la cual este (el hermano mayor) saca provecho en otras oportunidades.

Evidentemente, Juan también vive esta necesidad cuando evoca su infancia, cuando se sitúa en ella, y se observa al momento de narrar la historia, de modo que la vive y revive en el presente, vivenciándola ahora en su adolescencia en el relato que está produciendo.

No obstante, Juan trata de suplir esa carencia en el relato de su historia al incorporar otro personaje de la escena vivencial, que actitud cómplice, y no menos alcahueta, le es útil para cobrarle al hermano el hecho de ser primero en todo, hasta en la recepción de afectividad de las madres; dicho personaje es llamado por él como “*mi* papá”, utilizando un *mi* posesivo que lo introduce en la red familiar en la que Juan se inscribe, y emerge justamente, cuando Juan ya está más crecido, por supuesto, en otro contexto o espacio de vida que no corresponde con la finca del abuelo, pero “su papá”, le sirve de forma instrumental “para” un fin determinado.

En su intencionalidad, Juan se alía al padre para establecer una lucha contra el hermano mayor en la carrera por ganarse posición (poder) frente el cariño y afecto de las madres, explicando: “después que fuimos creciendo, después que no venimos de la finca, ahí si ya me dejaron de jodé mucho a mí y lo jodían era a él puej porque mi papá me defendía”, pero allí se acaba su funcionalidad, usándolo solo como *instrumento circunstancial para*, de modo que al verse agotada su función, Juan se encrespa y toma una nueva actitud, pero ahora en contra del padre, enfrentándole y reprochándole, expresando: “como te digo, mi papá no nos daba el cariño que nos merecemos, nos ha tratao normal, con una discordia, una vaina”, pero ese reclamo hacia el padre no cesa allí, sino que continua como sujeto retirante, que se aleja, se separa de la mamá, y es aquí donde tiene significado, cuando digo “se separa de la mamá”, la madre como núcleo de

sentido es la que le asigna el valor, luego desaparece, de hecho en la familia popular venezolana no hay padre abandonador porque sencillamente no hay padre, cuando está presente ese padre en la trama familiar tiene menos peso (incluso) que el hijo mayor, no es significativo, no es padre, cuando mucho, proveedor, y en esta narrativa se asume en una actitud más negativa que positiva, se trata más de un no hacer que un hacer.

Como se ve, el núcleo de sentido desplaza al padre de Juan como sujeto, aun cuando el lenguaje lo ubica sintácticamente como el sujeto que se apodera de la acción, por lo tanto, es el padre como figura del lenguaje pero borrado como figura de sentido, porque el sentido le es otorgado a la madre, y lo ratifica cuando dice “desde que yo tengo... 2 años, mi papá se separó de mi mamá, de ahí pa’ cá mi mamá, fue mamá y papá pa’ nosotros, fue la que luchó hasta traer bromas, ahorita que ha trabajado duro, yyy de ahí pa’ cá bueno, ya por lo menos ahorita somos unos hombres, ya sabemos que es lo que es bueno y qué es lo que es malo”.

Aunque Juan precisa edad y periodos de tiempo no hay que fiarse de ello, pues, en su línea de tiempo descriptiva hay aporías o espacios huecos donde no se encuentran como atar los cabos, evidenciando imprecisiones y confusiones. Los datos son confusos, los tiempos no están claros, los hechos no resultan del todo coherentes; es posible que se le confundan los recuerdos, pero también que intencionalmente no quiera contar todo como fue.

Sin embargo, aparece con toda claridad la segunda *marca-guía*, de *autoreafirmación como delincuente*, donde todas las situaciones del mundo parecen ser destinadas para Juan, quien utiliza esa trama relacional afectiva que hay en el mundo-de-vida popular venezolano para ejercer su “ser delincuente”, para vivirse delincuente, de modo que su afán no es de la búsqueda de afectividad, sino de búsqueda de poder, de autoreafirmación, por eso siempre remite a “¿qué no me ha pasado a mí? ¡me ha pasado naguevona!, ¡es arrechísimo!”, y aquí trae inmediatamente de nuevo a colación el recuerdo del hermano mayor que se apropia del cariño de la madre de las madres (la abuela), por ser la más antigua, la que propicia la unión familiar y da sentido al núcleo, la que tiene el conocimiento ancestral y sabe cómo proceder en las diversas situaciones.

Este hermano no solo le quita el afecto de su abuela, sino que también le propicia su primera tragedia de la infancia, cuando tan solo contaba con tres años de edad, fracturándose un brazo a causa de que este le empujara de una escalera donde él (Juan) se hallaba montado, por lo que se le colocó un yeso por tres meses; acto seguido, un perro le desfigura la cara a los cuatro años de edad. Así que, tal como se describe, hay una sucesión de eventos negativos de forma consecutiva, al efecto granada, que dejarán huellas imborrables en Juan, evocándolos con elocuencia.

Por otro lado, cuando apenas iniciaba la escolaridad en el jardín de infancia, sus padres le propinan frases descalificadoras como “me decían que yo era, que yo no iba a servir pa’ nada puej, porque yo era demasio malo”, tipificaciones con las que se identifica al pasar el tiempo, asumiéndolas sarcásticamente tal como lo presume al momento de narrar su historia, de modo que ya forman parte de su hacer personal, así, la violencia lo acompaña desde pequeño y se le inculca en la estructura de su persona, llegando a constituir parte estructural de su vida, convirtiéndose para él en una manera normal de vivir, evidenciándolo al decir “yo era demasio malo yyy, era así puej, yooo no me dejaba someté con nadie, tooo el que me veía mal o me decía algo yo le decía cuatro cosas no me importaba nada puej”.

Posteriormente, Juan asevera que se regenera (cambia) un poco al iniciar su primer grado, pero, es justamente cuando se separa de la influencia de los padres por la presencia de una nueva figura femenina y maternal, que viene a preocuparse por él mostrándole afecto, esa especie de segunda madre o madrina como él la llama, ahí su destino recibe un completo revés; mejora su temperamento y sus calificaciones escolares, que ahora son eximidas, pero para ello, ella debe llevárselo lejos del hogar, hasta su propia residencia, y al no poder tenerlo más por asuntos económicos, al cabo de dos años escolares (4to y 5to grados), Juan regresa de nuevo a su lugar de origen y vuelve a distorsionarse su comportamiento.

Pero, claro está, que lo que prosigue a continuación, es la reproducción de la misma conducta antes señalada; que para Juan es no respetar a los demás, se trata de un respétenme a mí, que realmente es ténganme miedo que da origen a la tercera *marca-guía*, *todos me respetan la cara*. Juan reconoce que cuando vuelve de casa de su madrina y entra

al liceo (primer año) se junta con malas compañías, muchachos que son vagos, que en vez de estudiar, lo que hacían era jugar futbolito, *joder* y vacilar, además de hacerse notar, buscar pleitos e imponerse ante los demás, y él termina actuando como todos ellos pero destacándose notablemente (asumiendo liderazgo), sin embargo, esto no le proporciona la felicidad que busca porque asevera claramente que se trata de un destino negativo que le tocó vivir, y literalmente lo recuerda: “muchas cosas que, como quien dice le pasan a uno noooda, arrecho puej”.

Otra *marca-guía* que surge en el relato y que vale la pena prestarle atención, es *buscando afecto-familia*, ya que Juan al no encontrar el afecto que busca en los vínculos y lazos de consanguinidad familiar, lo busca en otras personas, en este caso, el grupo de compañeros que se hacen notar, de modo que para ganarse el aprecio y la atención que busca trata de resaltar entre todos ellos, y efectivamente, lo logra, lo cual le permite integrarse al grupo y seleccionar amigos con los que decide pasar más tiempo. Evidentemente, el pertenecer al grupo, le ofrece suplir por lo menos de forma provisional, la ausencia afectiva, puesto que estos grupos siempre evolucionan hacia una pandilla de amigos al modo de familia, son grupos de vida unidos por relaciones afectivas de muy diverso tipo y con poca estabilidad, ya que muchas veces fracasan por eso, porque los vínculos afectivos se imponen sobre los funcionales (Moreno et. al. 2009, 44).

Justamente, esa imposición de vínculos afectivos se presenta cuando Juan menciona el caso del joven adolescente que él tipifica como su amigo Yeiber, que por esa relación filial de amistad, él se ve expuesto a situaciones donde arriesga incluso su pellejo por salvarlo o protegerlo, pero, aun así, este amigo sigue metiéndose en líos contando con Juan que, por ser su hermano, no le dejará morir, y Juan así lo expresa “yo tenía un amigo que se llama Yeiber, que él es una persona que... él es bien puej, pero a él le gusta buscá pleito, y el que sale por él es uno puej, poque él se siente apoyado por uno”.

Sin embargo, reconoce el sacrificio que hace para mantener viva la amistad, pero sabe que no es justo ni está bien, aseverando que “las cosas no son así, porque yo no soy más que nadie, yo sé que en cualquier ratico va a llegá uno que me va a dá la talla, pero por los momentos no, no ha llegao”, acto seguido, se dispone con

resignación a lo que suceda, todo sea por el bien de conservar la amistad (la familia), y expresa “y el día que llegue gueno, que sea lo que Dios quiera puej... yo estoy claro que yo no soy de yerro, yo sé que... a mí también me entran a coñazo y todo eso puej, pero, todavía no ha llegao el primero que me ha jodio puej”.

En todo caso, dentro del mundo injusto que nos expone Juan, a pesar de todo, siempre hay alguna posibilidad de salir adelante, porque no todo es predestinado, también hay *decisiones de vida personales*, otra *marca-guía* y por ende, debemos asumirlo así, pues, no podemos pasar la vida echándole la culpa a los demás, por tanto, Juan reconoce que él es una persona inteligente, pero sencillamente no estudió porque no quiso, de hecho, en su narración sobre su vida, llena de muchos hechos fascinantes y fantásticos, se autotipifica con una inteligencia incluso superior al promedio (Juan se percibe como héroe, comenzando a discurrir una marca guía que más adelante emerge), por lo que su atraso escolar no es por falta de inteligencia (Moreno et. al., ob. cit., 107), es porque prefirió identificarse con sus amigos vagos, y así lo expresa abiertamente cuando dice “lo acepto puej, y no me da pena decilo que me quedé cuatro años, cinco años, no me da pena decilo, ¿por qué? noooo, no tiene poque dame pena, poque toy claro que yo tuve la oportunidad nooo, mi mamá (vuelve a aflorar este núcleo de sentido tan importante) me dio todo lo que pudo, pa’, pa’ que yo estudiara y no estudie porque no quise, poque no quise puej, por, por flojo”.

No obstante, a pesar que manifiesta no darle pena, dice arrepentirse de no haber aprovechado las oportunidades que la vida le presentó para salir adelante, pero como delincuente estructural, es un arrepentimiento de palabra y no de hecho, comenzando a aparecer lo que va a ser en su vida y eso lo domina, y por eso está donde está, pero, no desea el mismo destino para sus seres cercanos (hermanos de sangre), sino que anhela para ellos todo lo contrario, diciendo “así como, yo no estudie puej, y espero que me hermanos los menores le echen bola a los estudios, eso es lo que yo espero puej, ya que ninguno de los mayores servimos pa’ na’, espero que los más pequeños le echen bolas puej”.

En el marco de sus decisiones personales, Juan optó por el mundo de los desadaptados, aún cuando él sabe que está mal, pero es allí donde él encuentra el espacio para expresarse y ser reconocido y aceptado, y por ende, busca destacarse sobre todos, ser

admirado, ser incluido en el medio como el principal, el más significativo, el más poderoso. Surge por tanto, otra *marca-guía*, la *concepción del poder*, donde su significado reside primeramente en el grupo y en cómo logra posicionarse en él, de manera que, por encima de cualquier cosa material, se dirige al disfrute personal de sentirse por encima de todos, de destacarse, de ser reconocido, de ser importante, no dejándose someter con nadie, pero si, sometiendo a los demás (loc. cit.:48).

Dicho poder, es ejercido en la convivencia de grupo permitiéndole brillar y resaltar, no siendo realmente importante el dominio personal absoluto que, en el caso de Juan, no está centrado en la violencia de por sí, se trata más bien de exhibición y no de ejecución, de palabras más que de hechos, por eso, cuando evoca sus recuerdos del liceo expresa “peleé mucho en el liceo, no me dejaba decir nada, a los profesores los mandaba a mamarse un guevo, no me da pena decir nada puej, y entonces, en carnaval hacia desastre en el liceo, taba bur de rayao, todo lo que pasaba fulanito, fulanito, fulanito, todo era yo, pero, ¿qué se va a hacer puej?, una raya más pa’ un tigre no era nada... nunca me llegaron a botá del liceo, de la institución donde yo estudiaba sino que, siempre, nooo que te van a botá, que tal, que me boten, no importa, que se mamen un guevo, me llevaban pa’ la dirección, lo que hacía era reíme, de la directora, no le paraba bola, y la directora siempre me decía que firmara acta, no le firmaba acta, me salía de la dirección, me castigaban, no le paraba bola”.

La siguiente *marca-guía* corresponde a la *familia-amigos*, donde la familia es fuente de recursos provenientes del exterior y puente con el mundo de fuera, de hecho, cuando Juan se integra a un grupo lo hace al modo de familia, no de pandilla de amigos ni banda de compinches, sino que se trata de un grupo de vida unido por relaciones afectivas de muy diverso tipo, aun sabiendo que estos son de muy poca estabilidad, ya que muchas veces fracasan por eso, porque los vínculos afectivos se imponen sobre los funcionales, así su discurso lo evidencia al narrar o mostrar la relación al modo familiar, observándose claramente un modo no violento y más bien relacional, por tanto, habla de amigos como significado de la relación que establece de convivencia, convivial, no de simple complicidad para la vagancia y delincuencia, sino al estilo de familia popular venezolana fuertemente cohesionada por vínculos de

relación de convivencia afectiva, no de dominio o caracteres estructurales, organizativos o funcionales (Moreno et. al., 2009, pp.44, 57-58).

Por ende, se es amigo por haber convivido, de allí que, a Juan le lastima cuando su amigo Yeiber le falla y lo expresa diciendo “supuestamente él era mi amigo”, “yyy digo que Yeiber era supuestamente mi amigo poque eee, una chamita, estaba pendiente de mí puej, y el loco se le metió prácticamente por los ojos puej, no me interesa poque culo hay donde sea, pero la bronca que me dio fue que el menor estaba hablando feo por ahí, que tal, que la chamita le había dicho a él que yo era tremendo balurdo, que tal, y no me gusto esa paja puej, yyy hasta ese día tuvimos un percance ahí, un roce, y ahorita el carajito me habla otra vez, y ahora me jala bola donde me ve ¡épale fulano!, ¡épale fulano!, no le paro bola puej, ¡épale!, hasta ahí”.

En este sentido, violar la lealtad hacia la familia no se perdona, la traición no puede perdonarse, sin embargo, es algo inevitable y constante en el mundo de la delincuencia, el círculo a veces es muy cerrado, si no traicionas mueres, y si traicionas también (Moreno et. al., 2009, 63), y esta muerte puede ser física o metafísica, donde el ser “deja de ser” aunque físicamente este presente, puesto que al no ser familia no es nada; entendido de esta manera, en el mundo-de-vida popular el sentido de la familia es muy cerrado, de modo que quien no pertenece a su ámbito se convierte en un extraño con el que no hay ningún compromiso, por lo que se puede dañar incluso, sin acarrear ningún sentimiento de culpa. De esta manera, en la concepción de Juan, Yeiber queda ubicado fuera del ámbito familiar por traicionarlo, no tanto por meterse con la chica que a él le gusta, porque el mismo dice “no me interesa poque culo hay donde sea”, sino porque violó la lealtad del vínculo familiar haciendo malos comentarios sobre él que es su hermano.

En la narración de su historia, Juan siempre se muestra íntegro, y donde falla, reconoce su error como es el caso de no haber estudiado porque no quiso, pero nunca se muestra desleal a la relación familiar que establece con su familia de sangre como con aquella creada con sus amigos a partir de vínculos afectivos en los que invierte emotivamente, más bien se impregna de una especie de protagonismo, pero claro está, un “yo relacional protagonista” típicamente popular (Moreno et. al., ob. cit., 52), porque no se sale del grupo, sino que permanece en él como importante; la relación la constituye

como significado fundamental del mundo-de-vida que rige su conducta, actitud típica del venezolano popular que le cuesta poner su yo por delante como protagonista, simplemente porque ello no le importa ni le da placer.

Pero, en el caso del sujeto estudiado (Juan) como estudiante violento, si podemos decir que se muestra *poseído por el mito del héroe*, otra *marca-guía* que emerge diáfananamente de su narración, porque narra sus hazañas y aventuras de forma fantástica e impactante, mostrando heroicidades como una forma de adquirir protagonismo, importancia, predominio y poder (loc. cit.:121), pues, a él todos lo respetan sin necesidad de meterse con nadie ni hacerles daño, a las mujeres las defiende a como dé lugar, nadie puede hablar mal de él porque elementalmente no tienen argumentos válidos, incluso, todo se le es permitido, usar armamentos, pelear con otros por defender a sus amigos, pasar a un lado de la autoridad sin que nadie le delate...

Finalmente, se trata de una manera de hacerse importante a toda costa y como sea, aunque esto incluya el horizonte del delito y la violencia, por ser el único espacio donde puede reconocerse e identificarse, es decir, un presente continuo delincencial que no está en el tiempo de la vida, sino en el tiempo de la delincuencia (Moreno, et. al., 2009, 828).

El momento no tiene relación orgánica con el todo, el antes y el después no importan, importa la fuerza del hecho, del acontecimiento en cuanto tal, la hazaña.

Juan es prácticamente un niño cuando empieza a trabajar, y lo hace paralelamente a la etapa que inicia sus estudios del liceo. Hay cortos periodos de trabajo normal, siempre mezclado o simultaneado con el delito. La mayor parte de sus alardes con relación a la cantidad dinero que gana por trabajar, del cual le da a su mamá y le queda suficiente para su disfrute, no son más que una exageración para darse importancia, porque un niño por más que gane dinero, no dispone de tanto. Se trata es de darse importancia, obtener reconocimiento, protagonismo, gana mucho dinero y hace lo que quiere con él aunque no tiene ningún sentido del capital, tiene sentido de la adquisición y la posesión, pero no para acumular, ni reproducir y aumentar (id., 52).

Posteriormente al trabajo normal, que se asume como tal, aunque Juan no describa exactamente lo que hace, surge otro estilo de trabajo inscrito en el nexa

personal con un “pana” que él conoce desde hace tiempo, que según él es el que “lo pone a caminar” en el sentido que, aunque no es un buen trabajo, le permite reunir mayor cantidad de dinero con relación a su trabajo anterior, y como esto es lo que le atrae a Juan, y hacia ese norte se incursiona; por eso, en su relato reconoce que ha tomado un mal camino porque el trabajo es de “venta de droga”, pero trata de justificar o limpiar la culpabilidad del que él llama su pana, diciendo que “no fue porque él quiso sino porque yo quise, a vendé droga puej, yo vendía droga, no fue porque él me dijo, no que, vamos a ponerte a vendé droga, yo mismo me puse, ¡marico, yo quiero trabajá con eso y tal, a mí me gustan los riales!”.

Pero, aunque se trata de un trabajo que no es correcto, el trata de hacerlo ver como algo natural comparándolo con otras cosas que si son literalmente malas, al expresar: “trabajábanos haciendo rial, no he matado a nadien tampoco poque no me gusta matá a nadie, poque eso es chimbo”, así pues que, trabaja para su pana pero no se vive como empleado suyo, sino como convive y amigo, *se trabaja en una relación personal-afectiva-familiar (marca-guía)*, si esa relación no se obtiene se trabaja mal y a la larga el trabajo se abandona, y ello, lo observamos en la cotidianidad del barrio donde la gente trabaja por relación personal a favor de algún compadre, un vecino, un amigo, durante un fin de semana y, a veces, hasta ni cobra (Moreno et. al., 2009, 87).

Todos los delincuentes en algún momento culpan a las malas compañías de sus desviaciones juveniles, en el caso de Juan es interesante su apreciación, pues, en algún momento culpa las malas compañías, pero, en otro, reconoce que es su culpa y responsabilidad, atribuyéndoselo todo a sí mismo (Moreno, ob. cit., 108).

En el mundo delictivo violento se reproducen los significados del mundo-de-vida popular venezolano, pero en forma de vida desviada y, en cuanto al tema del trabajo de la venta de droga, este es más delicado, porque a pesar de que se trabaja en una relación personal, su dinámica es de estricta racionalidad comercial y es implacable, por tanto, se debe ser muy cuidadoso porque los errores cometidos no se perdonan y el fin último es la muerte, sin embargo, en su generalidad, las cadenas de relaciones personales, son las que funcionan por encima de las normas sociales o asociales de grupos de delincuentes (loc. cit.:87).

Luego de estar en el “mal camino”, por decisiones personales erradas, donde se piensa que se “tiene a Dios agarrado por la chiva”, “y las vainas no son así”, Juan es *recogido-rescatado para vivir en familia (marca-guía)*, la familia lo rescata y se “acomoda”, pero ello, gracias al afecto ofrecido por una figura femenina, en este caso, una “chamita” que él se consigue, cuyo cariño le envuelve y lo emplaza a unirse a ella en vida familiar cumpliendo, para el momento de la conversación, un año de vida juntos; relación por la que está dispuesto a mantenerse bajo el cambio y, más ahora, con la noticia de la espera de un hijo, que en adelante, es la razón que le motiva a pensar mejor las cosas y actuar bien. De nuevo las relaciones que establece son de tipo familiar como apoyo y solidaridad eficiente, sin embargo la familia responde pero para utilizarlo para sus propios fines de seguir en lo delictivo, se sirve de la familia como instrumento y ella lo intenta instrumentalizar, pero es la única relación que verdaderamente establece con ella (id., 78).

Por otro lado, es muy significativa la referencia al poder, asunto ya antes citado, pero que aparece nuevamente en la historia-de-vida de Juan, como algo que, para los sujetos que están en el círculo delictivo violento, está por encima de todo, y quieren disfrutarlo a través del reconocimiento y la importancia, no sometiéndose a nadie, pero sí, sometiendo a los demás (Moreno, et. al., 2009, 48). En el diálogo con el policía, se revela las relaciones reales entre el agente de autoridad y el estudiante violento o delincuente juvenil, donde ambos están al mismo nivel de lenguaje, de actitud, de valores y de relación, ubicándose en el mismo plano, no interesando para la investigación los contenidos, sino la relación como núcleo de sentido o *marca-guía* que es una *relación de poder agente de autoridad-estudiante violento o delincuente juvenil*, donde el policía trata de usar su poder para dominarlo, pero resulta que la relación que se da es de poder a poder, cada uno ejerce su poder (Moreno, ob. cit., 102).

De esta manera, siguiendo a Juan como estudiante venezolano violento, se deja entrever que no es ajeno a pretender protagonismo en ningún momento, incluso, sale de la escuela o colegio y vuelve a él de vez en cuando, porque es allí el lugar donde logra expresarse y permanecer en el grupo como importante, en un yo relacional protagonista, nunca un yo individual, es un yo relacional afectivo típicamente del

mundo-de-vida popular venezolano donde la sociedad se caracteriza por ser matricentrada (Moreno, 2008, 59).

En esto, Juan realiza hazañas donde agradece las autoridades del colegio en una época de carnaval y no sucede nada, por otro lado, va un día que está libre del trabajo, e inmediatamente es recibido casi que con ovaciones, al estilo del héroe esperado, y le hacen conocer la novedad de un incidente que está a punto de perpetrarse y donde hay amenazas de irrupción de un grupo foráneo en entrar armados al liceo y atentar contra algún estudiante por una chica que allí estudia, y le solicitan su inmediata intervención como líder apto para manejar estas situaciones, por lo que él no duda en llamar a un miembro de su familia delictiva para que le lleve una pistola, acto seguido, y con pistola en mano, se entrevista con los delincuentes externos y estos le sugieren que no se involucre porque el asunto no es con él, pero Juan manifiesta que allí hay “un solo rostro” y que, por ende, deben respetarle la cara, porque si no habrá “culebra”.

En consecuencia, todos se apegan a las condiciones por él establecidas, donde los hace hablar y acordar como van a quedar, incluso, a la chica le dice que debe decidir con quién se va a quedar y que esa decisión es la que debe aceptarse al final, dándose la mano y quedando como amigos, porque mujeres hay muchas, refiriendo que en su vida, él ha tenido para sí cualquier cantidad.

Otra *marca-guía, la deidad como referente de vida*, a la que Juan narra como fuente de cambios positivos conductuales y la única a la que hay que agradecer. Un agradecimiento en lenguaje oral, pero en la acción sigue actuando igual, agradece a Dios el haberle permitido salir del mundo de la venta de la droga donde se hallaba sumergido, asimismo, de deshacerse de las malas compañías y de andar hasta altas horas nocturnas metido en licorerías con mujeres de mala reputación, y por supuesto, la oportunidad de encontrar una mujer que le ofreciera el cariño que necesitaba, rescatándolo (recogiéndolo) de esos antros de perdición. Ahora, vive atento a su pareja y a su familia de origen, a quienes visita de vez en cuando, del resto, solo sale a trabajar, y de ahí, vuelve a casa para no salir más. Otra vez emerge la familia como sentido sugerente, pero utilizándola para sus propios fines de seguir en lo delictivo, la única relación real que establece con ella.

Es necesario indicar como *marca-guía* el *ego intacto* de Juan, quien no vacila en decir que todo lo que obtiene como hombre-relación del mundo de vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento es por su propio valer, por sus habilidades, hazañas, además de inteligencia práctica, y no por tener lazos de sangre con otros familiares delincuentes.

En este caso, refiere que la gente, incluso sus profesores, alertaban a los demás que tuvieran cuidado con él porque era sobrino de un delincuente de renombre, pero, Juan asevera que más allá de eso, el verdadero respeto lo obtuvo por sus propios medios “dándose a respetar la cara como un tipo serio”, hablándole claro a todo aquel, estableciendo autoridad y no dejándose someter con nadie, por lo que ahora muchos le ven y le saludan, mientras que otros le bajan la cara, no obstante, hay otros que por tener más recursos materiales tales como motos, carros y pistolas, quieren mirarle por encima del hombro e intimidarle, sin embargo, Juan tiene su ego bien estable y no se deja atemorizar por nadie, manifestando que estos se la tiran de malandros por tener mayor posibilidad de acceder a tales recursos, pero eso no le humilla, porque ahora que ellos van, él ya viene, debido a que ya tiene carrera en eso, mientras que estos apenas están viendo una pistola, y él ya ha tenido la experiencia de sentirla.

Por otro lado, Juan dice que después de viejo fue que se metió a vago propiamente dicho, es decir, que afinó su pericia en el campo de la vagancia, y para ello, relata que se drogó con unos chamos del lugar donde vivió anteriormente y uno de ellos le invitó a robarse una moto; él era piloto mientras que su compañero el parrillero y el protagonista del robo, quien hizo el despojo de la moto, y en dicho relato, reconoce que su papel siempre ha sido secundario, nunca roba directamente pero si obtiene una comisión por su trabajo. Asimismo, nunca se acerca al lugar del robo, sino que deja al protagonista a una distancia prudente y, desde allí, él observa sin dejarse ver para que nadie sepa que él anda con ellos, asunto que es incongruente, porque se sabe que para robarse una moto hay que ponerse a la par de la víctima y esto solo se logra alcanzándolo desde otro vehículo que generalmente es otra moto.

Como puede verse, toma un papel secundario en la acción de la escena narrativa porque no es él el que roba, sin embargo, en el lenguaje siempre es el protagonista,

obteniendo beneficios del acto delictivo, siendo el más inteligente porque no se deja ver, además de ser el piloto que lleva a la persona que perpetrará el delito... en todo momento se da importancia.

Por su parte, Juan ha tenido la oportunidad de cargar armamento en varias oportunidades, así que si él no es protagonista directo de los robos es porque sencillamente así lo decide, pues, explica tener el antecedente de haber tenido que sacar a relucir dos armas de fuego en el liceo por asunto de peleas, y a partir de allí, todo el mundo le respeta la cara, desde los estudiantes hasta los profesores, y nadie le reprochaba nada; únicamente un docente intentó hacerlo y él lo enfrentó colocándolo a su mismo nivel, diciéndole “mire profesor yo le voy hablar claro, si tiene algo en contra mía hábleme claro oyó, no me voy a calá guevo de usted, poque primero usted es un tipo y yo también soy un tipo oyó, ¿usted piensa que yo soy un carajito y usted me va a someté a mí con esas malditas palabras que usted suelta? ¡Eso es mentira oyó!”.

De manera que, reta al profesor directamente a la contienda, de hombre a hombre, y por tal incidente, se le llama a dirección para que firme un acta, a lo que él se niega rotundamente, solo las palabras de la directora, por ser mujer-madre-afecto logran calmarlo haciéndole entrar en razón y él decide bajar la guardia haciéndole caso. Pero aquí también se observa una relación de poder a poder, pues, él se entiende solo con la directora, e incluso, establece acuerdos con ella. También relata hechos en el comedor del plantel, donde todo el tiempo era una echadera de broma y un relajo, y cuando daban bollos duros se lo pegaba a las maestras por las nalgas o donde fuera, no siendo delatado por nadie, porque el que lo hiciera sabía de antemano que él lo enfrentaría, dándole directamente en la cara sin importar la autoridad que estuviese presente.

Del mismo modo, Juan violaba todo el reglamento del plantel (normas de convivencia) para hacerse notar como importante, desde la forma de vestir hasta la manera de actuar, sin que nadie le pueda decir nada, y todo esto lo logra según él, porque tenía el don de la palabra, haciendo siempre referencia a su derecho a la educación como ser humano. Y, aun así, siendo el más “mala conducta” y cabecilla del grupo de vagos, nunca lo expulsaron, no corriendo la misma suerte los otros miembros del grupo. Juan solo llegó a firmar simples cauciones. A ello refiere, “no era porque me obligaban ni poque tal puej,

sino que como quien dice uno, uno es bur de malo puej y, no le importa nada puej”, esto llama la atención porque cuando lo expresa lo hace en tono de voz bajo como si se tratase de arrepentimiento.

Por otro lado, en un momento, pareciera que la persona del cohistoriador se deja inducir a un error porque interfiere preguntando a Juan si su madre siempre estuvo con él apoyándolo, este lo hace para no permitir que concluya el relato, pues, al parecer Juan se había quedado sin palabras, sin embargo, es posible que retomara la conversación, pero la pausa larga inducía a pensar que no continuaría y eso confunde al cohistoriador, y este tipo de cosas no se puede prever porque pertenece a las peculiaridades de la historia-de-vida. Ahora bien, metodológicamente esto debe ser evitado porque puede desviar el ritmo de la historia, sin embargo, la desviación resulta transitoria porque Juan sabe perfectamente lo que quiere narrar y en su momento reanuda la continuidad del relato. Sucede que cuando uno conoce muy bien a la persona y tiene una relación de mucha confianza, sabe que puede intervenir sin atemorizarla o coartarla, por eso puede tomarse algunas libertades que, de todos modos, no son recomendables, al fin y al cabo, la historia se teje entre dos.

En la medida que Juan se va adentrando al mundo de la violencia y del delito, en busca de relaciones al modo familiar, se incorpora en grupos que pertenecen a ese círculo de acción, y en ese mismo proceso, recibe golpes y decepciones que le dejan huellas imborrables, ahora la *marca-guía* es *no hay amigos, solo compañeros*, porque no se trata de banda de compinches o grupo de tarea, sino de grupo de vida unido por relaciones afectivas y de poca estabilidad, así que, la hermandad se rompe apenas se violan los vínculos afectivos. Los que anteriormente eran familia por la amistad, por el afecto, al ser traicionado este, dejan de serlo y ya no son vistos como tal, sino como “compañeros para”, por ende, se vuelve un elemento circunstancial hasta que se cumplen los objetivos propuestos.

En consecuencia, amigos no hay y no se puede confiar en nadie, una cualidad inevitable y constante en el mundo de la violencia y la delincuencia porque la misma estructura de su mundo la impone, porque si no se traiciona a unos, hay otros que por eso mismo se consideran traicionados. Dentro de este marco, Juan dice no tener amigos más

que sus propios hermanos de sangre, porque se han criado en su casa junto a él, respetan a su mamá y ella los quiere, y a pesar de ser vagos y consumir (fumar) drogas, cuando esta les habla ellos callan y hacen caso, tratándole de “Señora Carmen está bien”.

Desde esta perspectiva, hace referencia a su hermano mayor, que estuvo preso en el Penal de Tocuyito durante cinco meses, aunado a diez días que estuvo preso en la Comandancia de la Policía de San Carlos y, según Juan, era inocente porque no hizo nada, no cometió ningún delito, sin embargo esto le dio prestigio porque ahora es renombrado, por otro lado, su hermano menor también cayó preso, pero por dos días, y ambos están bajo régimen de presentación; bajo este contraste, menciona que él es el que más “vaina ha echado”, y con todo ello, nunca ha caído preso porque ha sabido hacer las cosas, pensándolas bien, no como la juventud de ahora que no piensa ni sirve para nada, y por tanto, agradece mucho a Dios por no permitir que él haya caído preso y darle luces para no hacer las cosas solo por hacerlas o sin pensar. En efecto, Juan sigue dándose importancia y reconocimiento, pero desde el mundo-de-vida delincencial y violento.

Juan no se cuida de correr riesgos, aunque ello no significa que no aprecie su vida. Aparece una nueva *marca-guía*, ***correr el riesgo es prueba de valor heroico***, de modo que exponerse hasta el límite, representa la capacidad de hacer o que ninguna persona normal está dispuesta a hacer, y ello da protagonismo, importancia, predominio y poder, asunto que ya se ha manejado anteriormente cuando se habló del mito del héroe. Desde esta perspectiva, Juan anda en moto por cualquier lugar, cayéndose solo dos veces, del resto, ha hecho cualquier cantidad de maniobras en espacios destinados para ello, como también en la autopista pública, donde corre riesgos que ponen en peligro su integridad, llevando grandes sustos, y sin embargo, sigue vivo, pero manifiesta que igualmente no teme a la muerte porque nadie nace para semilla.

La siguiente *marca-guía*, ***la familia es la primera y no se abandona***, muestra que ante cualquier adversidad la familia debe mantenerse unida. El hogar debe constituirse con trabajo y tesón cueste lo que cueste. Lo primero que debe hacerse es ofrecer comodidad a los miembros del núcleo familiar, sencillamente porque ellos se lo han ganado gracias a sus muestras de afectividad desinteresada, por lo tanto, se les debe construir una casa para que la habiten, pero antes, hay que llenarla de enseres, porque a los hijos hay que tenerlos como

ellos se lo merecen (es tácito que a la mujer como pilar fundador de la familia también), y por muy malas experiencias que hayamos tenido, no debemos desear que a nuestros hijos les pase lo mismo, lo ideal es que ellos crezcan al lado de sus progenitores, y si por alguna circunstancia hay separación, uno como padre debe dejarlos asegurados. También, hay que ofrecerles mucho cariño y amor, sin preferencia, tratando a todos por igual: “echarles la bendición, besarles y abrazarles afectuosamente”.

El *querer-cariño-afecto* aparece como *marca-guía*, y tiene un valor imprescindible en la concepción de familia, por eso Juan, a pesar de las diferencias que tiene con su hermano mayor, diferencias que surgen desde la infancia cuando este le roba el cariño de la fuente materna, en especial el de su abuela, lo sigue queriendo sin ningún resentimiento porque es su hermano, que aunque físicamente se vean separados como individuos, en definitiva, son hermanos unidos que se quieren, además, han sido muchas las oportunidades en que su hermano mayor ha salido por él para defenderlo o apoyarlo siempre que lo necesite, de igual manera lo ha hecho él, prestándose siempre la ayuda necesaria hasta en temas monetarios.

Ahora bien, con el que siempre han tenido diferencias marcadas tanto él como su hermano mayor, es con el hermano menor, porque todo el tiempo busca problemas y se involucra en líos, sabiendo que no tiene las condiciones para enfrentarlos, por lo tanto, tiene que salir Juan a defenderlo arriesgando incluso su integridad, relata escenas donde relucen cuchillos y armas de fuego, sin embargo, esto no le amedrenta expresando “no le tengo miedo a mi tío que me puso como tres veces la pistola en la cabeza montá, le voy a tené miedo a esos mamaguevos muchachos que no son familias mía”; así pues, a la familia se le puede soportar ciertas acciones desviadas, pero a alguien que no pertenece a su ámbito no se le acepta, por lo que se le puede atacar sin ningún sentimiento de culpa.

Los hijos no tienen que sufrir, es la siguiente *marca-guía*, precisamente porque no tienen la culpa de venir al mundo, asimismo, el progenitor debe sacrificarse por asegurarles lo que necesitan y, para ello, deben trabajar a pecho partido con tal de que estos estén bien y seguros. Por ende, el hogar debe estar constituido, la pareja debe estar unida, y los elementos materiales indispensables no

deben faltar para que la mujer se sienta bien, y si la mujer está embarazada, el hombre debe estar pendiente de ella y de su salud, proveyéndole económicamente para que se realice sus chequeos médicos y de rutina.

Por otro lado, el padre es ejemplo para el hijo, por lo que se debe corregir todas las conductas inadecuadas porque este absorberá lo que vea. Además, siempre habrá personas que harán comentarios sobre el padre que podrá herir la susceptibilidad del hijo, pero, si por el contrario, los comentarios que se generen son positivos, más bien fortalecerán su autoestima y su disposición ante la vida.

Evidentemente, la familia es lo primero y hay que atenderla dándole la seguridad que merece para que se sienta bien y cómoda, porque la familia es la fuente de afecto que todos necesitamos para poder ser felices. De igual manera, cuando la familia está desarticulada por padres ausentes o irresponsables en sus roles, esta reside en algún miembro como una forma de suplir la carencia.

En el caso de la historia-de-vida de Juan, él se siente *responsable ante la ausencia de la madre-padre*, otra *marca-guía* que dirige su accionar, y por esta causa, está pendiente no solo de la familia que incipientemente está formando, sino también de su hermano menor, ya que no hay padre y su madre hace de ausente por ser más mujer que madre, por lo que él dice, respecto de su hermano, “toy pendiente del, yyy ese es mí responsabilidad puej, como mi mamá no vive con nosotros, vive con su mario puej, diferente puej, yo respondo por él puej”, de modo que, se lo lleva a vivir con él, ambos trabajan y aportan para la comida, mientras que la mujer de Juan es la que los atiende cocinando para ellos. Aquí emerge la madre cultural en Juan que relacional y afectivamente no puede dejar a su hermano menor a expensas del destino sin ofrecerle protección.

Ante esa responsabilidad adquirida, Juan dice haberse retirado de los vicios y derroches del mundo, así que ahora solo trabaja para la casa y ya a las siete de la noche está recogido, y si sale, es para buscar a su hermano en alguna tasca o licorería en la que se encuentre. No obstante, hay cosas que a Juan le gustan como el campo, la pesca y el ganado (por eso dice que desea ir a visitar a sus tíos), pero, las responsabilidades que tiene de alguna forma le han alejado de estos placeres.

Cuando se tiene familia hay que pensar bien las cosas que se hacen, otra *marca-guía* sugerente. Por eso Juan dice que ha recapacitado, que ya es un hombre de hogar y de responsabilidades, asimismo, que se ha dejado de las malas compañías y vicios, para ahora trabajar por formar el hogar y dar seguridad a su mujer y su hijo que está por nacer. En este sentido, cuando se tiene familia y responsabilidades, y más, tras la dulce espera de un hijo, obligatoriamente hay que cambiar de actitud, eso es, pensar bien las cosas que se hacen, y en esto nos muestra el ejemplo de “un pana” que él tuvo, y que, por su actividad en el mundo delictivo, estaba solicitado por la justicia y perseguido por los mismos miembros del círculo delincencial, y “por mala suerte lo matan” dejando una chica con seis meses de embarazo, todo ello por las actividades que realizaba de robo y consumo de drogas.

Ahora bien, a este pana de Juan lo matan en la casa de la suegra frente a su mujer, pero, llama la atención el relato de Juan porque le imprime cualidades heroicas a su “pana”, al manifestar que lo matan por salvarle la vida a otra chica que estaba en el lugar, que era mujer de un amigo del muchacho que matan, así que este, al ver los tipos que en moto sacan armas y dan la vuelta para abordarle, grita a la chica que corra, y cuando se percata que ya esta está segura, él voltea y se destina a correr, pero obviamente ya es tarde y el destino, en palabras de Juan, “por mala suerte”, le cobra la vida.

En otra parte del relato, dice que el joven consumía, pero no se metía con nadie, no obstante, se la pasa robando y drogado, obviamente los robos implican violencia y generalmente son bajo la influencia de las drogas, en ello, Juan compara que por eso él deja las drogas y el mundo del delito, para dedicarse a su familia y no correr la misma suerte, también hace referencia a que muchos creían que por ser el más vago de todos consumía drogas, pero que se equivocaban, porque él nunca ha usado eso, al igual que sus hermanos de sangre, puesto que todos son personas sanas que ni por curiosidad han usado drogas.

No obstante, se sabe que toda persona delincuente es incitado constantemente por los mismos compañeros de grupo que hasta les retan y obligan a usar estas sustancias, como una prueba imprescindible para pertenecer al círculo, de igual manera, es paradójico que a estas alturas del relato manifieste que sus hermanos son

sanos, mientras que en momentos anteriores dijo que consumían, pero, no se metían con nadie, además que respetaban la palabra de la mamá cuando se dirigía a ellos. Asimismo, sigue hablando de un cambio pero en el lenguaje oral, asunto que no corresponde con la realidad porque sigue ejerciendo la delincuencia, catapultándola como algo fantástico, imprimiéndole a quienes la ejercen dotes heroicos y sobrenaturales, como el caso del amigo que es asesinado, casi lo vuelve un mártir, una muestra de su identificación clara con el mundo delictivo violento.

Pero, como se vive desde relaciones matricentradas al tipo relacional-afectiva, sigue exteriorizando que, *la confianza que la familia ofrece no se vulnera (marca-guía)*, así que quien se integra a su ámbito por cercanía amistosa, le compromete a protegerlo y respetarlo, de ahí, la relación de lealtad íntegra que Juan ofrece a un amigo, “el mejor caballero aquí en Tinaquillo” en palabras del mismo Juan, quien tiene tres motos y se las pone a disposición sin ninguna desconfianza, asimismo, la mamá lo aprecia y hasta la hermana de su amigo llega a gustarle, no obstante, él jamás es capaz de propasarse con ella a menos que ella quiera, porque merece lealtad a ellos; hoy por hoy, esta chica se encuentra casada pero los vínculos afectivos se muestran intactos.

Juan manifiesta que, de igual manera es su relación con otras chicas y muestra el ejemplo de las muchachas del liceo que aún lo tratan con besos y abrazos, porque él siempre las respetaba y hasta las protegía, y más en temporada de carnaval, cuando se enfrentaba a otros vagos por defenderlas de que les propinaran huevazos como costumbre típica de la fecha; en otra oportunidad, defiende a su hermana mayor de un incidente similar, y en muchos casos amenazó a aquellos actores a que se iban a meter en líos con su persona porque quien mandaba en ese liceo era él, así que si no querían “culebra” era mejor se quedaran quietos, en otros casos los victimarios se convertían en víctimas porque terminaban recibiendo los huevazos por órdenes precisas de Juan.

De acuerdo al contexto, parece emerger otra *marca-guía, las mujeres son para quererlas, cuidarlas, respetarlas y amarlas*, porque a lo largo de toda la historia-de-vida de Juan las mujeres son vistas como el género que hay que proteger y amar, por ende, hay que hacerlas sentir bien y seguras, también hay que permitir que ellas decidan su destino y su palabra debe ser respetada. Es posible que esta relación

construida por Juan hacia el género femenino, derive de su relación con la mamá que, aunque no cubre con todos sus roles, mostrándose irresponsable, por lo menos cumple en la infancia temprana como proveedora material, sin embargo, es el único referente guía que tiene de cercanía y afecto, ya que en su familia matriada propiamente dicha no hay padre, ni siquiera instrumentalmente porque se retira cuando este era niño.

De ahí que, esta actitud de héroe protector de las mujeres, le da la permisividad de hacer lo que quiera en ámbito del liceo, ante la actitud cómplice de todos porque nadie va a refutar sus actos, y así, un día en un aula de clases, frente a un profesor al que considera “burrr de pana” con él, le muestra una pistola, este le corrige, pero él le dice que se quede quieto, que allí nadie va a “echar paja”, porque el que lo haga se muere, así que, los estudiantes que allí se encuentran, asienten positivamente a lo que este dice, y todo queda olvidado.

Es evidente que, ante la no existencia de padre, Juan intenta asumir esos roles, exteriorizándolos en el *ejercicio de la autoridad* como *marca-guía*, pero de una forma distorsionada, es decir, con inclinación hacia el poder y la violencia.

Por su parte, todos sus “panas o hermanos” se van del barrio porque hubo un problema de robo de unos enceres donde los implicaron, pero Juan decide quedarse porque “debe dar la cara por ellos”, asume que debe representarlos, aunque siempre hay gente que está pendiente de sus actos y ha querido ajusticiarlo, pero no lo han hecho, simplemente porque él es un “carajito serio” y siempre se rodea de “tipos serios”, igualmente, hay una persona (bruja = chismosa) del barrio que desea verlo a él y a sus hermanos del delito tras las rejas, pero él dice que no le va a dar ese gusto.

Según Juan, ha llegado el momento de prestar atención a la familia, de madurar, por eso, él ahora solo piensa en su familia, primeramente, en su hijo, claro está que también se preocupa por su esposa y, obviamente, por su mamá, a quienes no quiere seguir dando “calentaciones de cabeza”, porque ahora si piensa y sabe lo bueno y lo malo, no como cuando estaba pequeño que no sabía y no le importaba nada. Como se observa, conoce las cosas que hace mal y que están mal, sin embargo, Juan sigue utilizando la trama familiar relacional-afectiva que hay en el mundo de vida popular para ejercer su ser delincuente, para vivirse delincuente.

Por eso, la tentación del delito y la venta de droga sigue latente, además, relata que varios “panas” le han llegado con kilos de droga, pero él tiene que retirarlos porque ya no quiere seguir en ese trabajo, a lo que los “panas” le retan y le dicen que es un “cagao”, pero, él les manifiesta que tiene que haber un momento en el que uno cambie, además, él debe *conservar el cariño de la nueva familia (marca-guía)* que se ha ganado por parte de la que es su actual pareja, quien espera un hijo de ambos, y el cariño que le ha ofrecido la familia de ella, quienes profesan el evangelio cristiano, de manera que no les puede defraudar, en ello, cuenta la forma en que conoció a esta excelente familia, que fue más por decisión de él que de su pareja, quizás por temor de ella a que lo rechazaran, sin embargo, encajó perfectamente en la familia, excepto con una tía de la chica que lo mira de soslayo y le propina continuamente indirectas como “mira este, el propio malandro y tal”, por lo que le tiene cólera.

En sociedad las personas deben comportarse, respetar las normas, es decir, deben actuar dentro del marco de los parámetros establecidos, y así, todo lo que esté fuera o al margen de aquellos, es excluido por la mayoría. Visto de esta manera, tener una conducta delictiva o de violencia, conlleva a ser cuestionado por la gente, y muchas veces, perder aceptación, y esto es, justamente lo que le ocurre a Juan cuando se ilusiona por primera vez con una chica de nombre Marianni, ya que él siente que está enamorado de ella y le gusta mucho, y por ende, busca obtenerla, pero siempre pensando y actuando desde sus valores desviados, propios del mundo delictivo y de violencia en el cual se circunscribe.

Por eso, la secuestra de su casa porque es menor de edad y no hubo consentimiento de sus padres, pero al estilo “Síndrome de Estocolmo” porque fue con la complicidad de la misma Marianni, sin embargo, sus padres se enteran, y al darse cuenta que el actor de este hecho es un joven de conducta desviada, inmediatamente investigan su paradero y la recuperan, no obstante, Juan dice volver a la casa de la chica para hablar con la madre y volvérsela a llevar, pero que, a la semana, la vuelven a buscar a la casa del, lo cual induce a pensar que volvió a llevársela sin el consentimiento de sus padres, ya que si lo hubiera consultado con ellos, lógicamente no la hubieran ido a buscar de nuevo.

Juan no se da por vencido en su intención de llevarse a Marianni, y aún, ante los intentos fallidos, sumado a la sugerencia de la chica en irse de nuevo, pero esta vez, a un lugar bien lejos para que no los encuentren, opta por llamar a un “pana” que tiene un carro para que los lleve a Valencia, pero en el camino se percatan los persigue un camión y, al llegar a Valencia, se dan cuenta que es el del papá de Marianni, así que el intento de secuestro vuelve a frustrarse.

En consecuencia, a Juan no le queda otra opción que entrevistarse con los padres de la chica para ver si lo aceptan, y es más creíble que esta vez sí lo haya hecho, por lo que ellos terminan por acceder a su petición ante lo complejo de la situación en la que ya no podían hacer más, y a partir de allí, Juan comienza a visitar a Marianni en su propia casa y frente a la mirada supervisora de sus padres, hasta que llega otro jovencito que también está interesado en la chica y lo “mal pone” frente a ella y sus padres, diciendo que este (Juan) es un malandro que vende y consume drogas, además de usar armas de fuego, de modo que Marianni pierde el interés por Juan, seguramente porque también le gustaba el nuevo jovencito y por los interminables consejos que probablemente sus padres le propinaban.

En consecuencia, *no está bien estar en el delito porque además de ser rechazado, se te coartan las posibilidades (marca-guía)*, incluso en el amor, y el mismo Juan así lo expresa “me dolió porque era mi primera jevita en ese tiempo, naguevona me dolió bulda”, al ser rechazado por Marianni quien termina la relación, sin importarle que él muera por ella, pero Juan sabe que es por su culpa, debido a su hacer delictivo, no obstante, lo acepta, y Marianni se hace novia del nuevo chico, de manera que Juan al pasar frente a su casa y verlos besándose y abrazados, se detiene y enfrenta al muchacho, quien se asusta ante la presencia del, no fuera a ser que le hiciera daño, pero Juan dice que esa no era su intención, y que solo se detuvo para decirle que él no estaba molesto porque hubiera hablado mal de él, ni por quitarle a su chica, porque mujeres hay en todas partes, pero que le agradecía un favor, y este era, que cuidara y valorara a Marianni, por tratarse de una muchacha seria y de respeto.

Por otra parte, Juan también relata la forma como conoce a su chica actual, la que espera un hijo del, con la que ha tenido diferencias por muchas circunstancias, las cuales

seguramente derivan de su accionar en su mundo-de-vida de violencia y delincuencia, pero asume que ha cambiado, y esto gracias a que, en palabras del mismo Juan “la chamita me ha luchao bastante puej”, sacándolo paulatinamente del hoyo donde estaba hundido, sin embargo, aunque así lo comenta, sigue incursionado en el mundo delincencial violento.

Finalmente, la historia-de-vida de Juan concluye con la *marca-guía “sentirse bien es sentirse en familia, es sentirse querido-aceptado-amado”*, por lo tanto, todo es permitido cuando se trata de la búsqueda de familia y el cariño-afecto-amor que solo en su seno podemos recibir, y esto incluye, la vida del delito y la violencia, con tal sea alcanzar tales fines.

Ahora bien, en este círculo familiar están su esposa, madre, madrina, su tía y su familia propiamente dicha, y por supuesto, un personaje que aparece integrado a su concepción de familia por la cercanía amistosa, que es el “chamo” que le ha prestado mucho cariño y confianza, que según el mismo Juan indica, “es el que lo ha criado, y al que quiere como a un papá”, porque él mismo le ha dicho que lo considera como su hijo mayor, por eso Juan se queda en su casa, se acuesta en su cama y come todo lo que quiere mientras está allá. Así, el bien consiste en recibir cariño-afecto, comer y estar en grupo a modo de familia, un concepto o valor ético particular que rige la vida o mundo-de-vida del estudiante venezolano violento, que poco tiene que ver con normas morales, religiosas, generales, sociales o universales.

Este “chamo” que también llama “pana”, es el mismo que cuando Juan se iniciaba en el mundo del delito, le prestaba los armamentos de los cuales requería para poder realizar sus fechorías, que seguramente, es el mismo que en secciones anteriores menciona como el que lo puso a caminar en el campo de la venta de drogas y donde ambos trabajaban como socios.

Juan dice que en su vida solo guarda resentimiento hacia un muchacho, y es aquel al que él le sacó la pistola estando en el liceo, que como su mamá trabaja para la Petejota, tal como él lo llama, hoy día conocido como Cuerpo de Investigaciones Científicas, Penales y Criminalísticas (CICPC), antigua Policía Técnica Judicial, pensó amedrentarle, pero que en realidad ya ni le importa lo que él piense o su mamá, en total, este muchacho para Juan solo es tonto y miedoso, y cuando lo ve, este le baja la cara o voltea para no verlo.

Disertación en Torno a los Hallazgos Sustantivos

He aquí, el lugar preciso para la interpretación-comprensión, y en el cual, se construye el conocer desde el apalabramiento (dotación de palabra del vivido docente-estudiante violento, narración de la palabra pronunciada-en-relación) de la experiencia investigativa como práctica para hacer ciencia, con argumentos que permiten reorientar la propia existencia de la relación docente-estudiante. Iniciando con la narración de la vida desde lo concreto, develando sus sentidos y aceptando los significados que la nutren, dirigen y constituyen, ofreciendo una vivencia que promueva la vida, desde una hermenéutica de la vida, no del texto, aunque pase por este y se sirva de él como instrumento de comprensión-de-la-vida in-vivida haciéndola conocimiento y palabra.

Ahora bien, las prácticas de relación implicada no solo se producen entre Juan como estudiante venezolano violento que narra su historia, y mi persona como cohistoriador que la registra, sino en la vida de toda la comunidad de estudiantes, en ese hombre-relación del mundo de vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento, situados en la convivencia de un antes, durante y después; relación que siempre se está elaborando y coelaborando, por lo que en cada historia-de-vida está toda la comunidad, tal como vive su pasado y su presente, y tal como proyecta su futuro. Así, la historia no es la sucesión de datos en el recuerdo, sino un despliegue de sentido presente en el ejercicio de la vida en el tiempo, por lo que va más allá del recuerdo, siendo incluso, independiente de este, puesto que es una exégesis o explicitación del acontecer de la vida personal situada en la cotidianidad del grupo de estudiantes violentos venezolanos donde se exteriorizan ideográficamente significados que orientan la vida vivida.

En efecto, tal como me lo enseñó Alejandro Moreno en la experiencia convivida de clases, durante el Curso “Métodos de Análisis en Investigación Educacional”, del 2do. Semestre Académico del Año 2010, de la Universidad de Carabobo, se pasa del plano subjetivo personal (psicológico) porque al centrarme en la historia-de-vida de Juan, no me centré en su individualidad, ya que ninguna historia

tiene sentido aislada de otras historias dentro del mundo-de-vida, en este caso, el de los estudiantes violentos de Venezuela, por lo que se entra en otro plano que es el grupal (sociológico), para finalmente residir en el plano antropológico cultural (mundo-de-vida), porque lo que obviamente interesa es centrarse en la historia, en otras palabras, centrarse en la vida total que palpita en ella, puesto que la misma historia nos exige conocerla como trama. Desde una visión hologramática, la trama está en la historia y la historia está en la trama. De manera que, la trama es todo el mundo-de-vida que vive el sujeto y que vive en el sujeto.

No pretendiendo elaborar teorías omnicomprendivas o válidas universalmente, sino dar argumentos y razones, dando palabra (apalabramiento o palabra narrada) a la vida que se vive desde el contexto del estudiante venezolano violento, donde la interpretación comprensiva de la historia-de-vida de Juan, es la narración de la palabra pronunciada-en-relación. Como se puede entender, una investigación adecuada a las estructuras antropológicas y culturales del estudiante venezolano violento tiene que ser una investigación convivida.

En consecuencia, se usaron instrumentos para el comprensión-hermenéutica (marcas-guías) que orientasen la comprensión de toda la narración como señales de posibles significados organizadores y claves de comprensión del sentido disperso en la historia-de-vida de Juan que, al comprobarse, se convierten en significados que constituyen el sentido neurálgico de toda la historia, referida al grupo de los estudiantes violentos de Venezuela, porque es allí donde está inserto Juan como historiador.

Ahora bien, veintiséis (26) marcas-guías constituyen el horizonte hermenéutico en el cual se hacen comprensibles los múltiples aspectos del mundo-de-vida popular de los estudiantes violentos de Venezuela y que se han revelado en la historia-de-vida de Juan, a saber:

Red materna (mi mamá); autoreafirmación como delincuente; todos me respetan la cara; buscando afecto-familia; las decisiones de vida son personales; concepción del poder; familia-amigos; poseído por el mito del héroe; se trabaja en una relación personal-afectiva-familiar; recogido-rescatado para vivir en familia; relación de poder agente de autoridad-estudiante violento o delincuente juvenil; la deidad como referente

de vida; ego intacto; no hay amigos, solo compañeros; correr el riesgo es prueba de valor heroico; la familia es la primera y no se abandona; querer-cariño-afecto; los hijos no tienen que sufrir; responsable ante la ausencia de la madre-padre; cuando se tiene familia hay que pensar bien las cosas que se hacen; la confianza que la familia ofrece no se vulnera; las mujeres son para quererlas, cuidarlas, respetarlas y amarlas; ejercicio de la autoridad; conservar el cariño de la nueva familia; no está bien estar en el delito porque además de ser rechazado, se te coartan las posibilidades; sentirse bien es sentirse en familia, es sentirse querido-aceptado-amado.

Sin duda, dichas marcas-guías presentan un valioso aporte al conocimiento y a la ciencia en cuestión, pues, ofrecen tópicos de posibles comparaciones o contrastaciones con los resultados de otras investigaciones que abordan la temática, como es el caso de la *investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular*, realizada por el Centro de Investigaciones Populares de Venezuela bajo la dirección o coordinación del Padre Alejandro Moreno Olmedo, pero también, con el resultado de otras investigaciones emprendidas desde otros ángulos conceptuales, enfoques, e incluso, metodologías diferentes.

Mi fidelidad va dirigida hacia la historia-de-vida y lo que ella comunica en trama, no pretendo con la interpretación comprensiva que habrá de presentarse en esta sección, crear psicologismos, pecar de moderno, y mucho menos, ofrecer propuestas de solución del problema de la violencia del hombre-relación del mundo de vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento, solo pretendo crear teoría en torno a la propia historia-de-vida de Juan en su significado profundo y vivencial, sin embargo, hay unos puntos de flexión en los que me detengo porque me encuentro con reflexiones llevadas a cabo por otros autores, que quizás puedan ser de utilidad en la iluminación que ya he encontrado presente en la historia-de-vida, así que, sin pretender vulnerarla, las presento con el único fin de acercamiento a la realidad del hombre situado y concreto de la vida en todo su carácter perspectivo, además, en la autonomía que me ofrece la investigación convivida, uno se permite ciertas libertades de ofrecer miradas y acercamientos.

Vivenciado el mundo-de-vida del estudiante violento popular de Venezuela, se desvela un modo de vivirse o un modo de vivenciar la vida, sobre una antropología de un humano situado, temporal y radical, que por ser histórico no es universal ni abstracto, sino que pertenece a una práctica concreta de la vida de los estudiantes violentos, que en la historia-de-vida de Juan, al momento de caracterizarlo como estudiante venezolano violento, cuyo núcleo de sentido y significado yace en prácticas de vida relacional, muestra su consistencia antropológica-cultural en una sociedad matricentrada, por lo que encuentra coherencia en la *demanda de amor, afecto y cariño al modo familiar*.

De manera que, toda su historia está impregnada de esta pasión que brota en expresiones, algunas veces exacerbadas, y en otras, aparentemente inconexas, pero a final de cuentas, arrojan el significado constituyente del sentido neurálgico de la historia, el cual con gran potencia, se impregna en el lenguaje de Juan a través de toda la narración de su historia-de-vida, lo mismo, se evidencia, al entrelazar las marcas-guías obtenidas de la comprensión hermenéutica y que dieron origen al sistema de interpretación-comprensión, como síntesis de la **madre cultural** que requiere el sujeto venezolano que es estudiante violento de origen popular demandando la presencia de la misma, buscándola en cualquier círculo relacional.

Juan, en toda su narración, hace énfasis en la necesidad de afecto del tipo familiar matricentrado, por eso centra su atención en la figura femenina como mujer-madre que culturalmente debe proveerlo, no obstante, la madre concreta (física) falla en los roles culturalmente asignados, cumpliendo más, la función de padre que madre, al mostrarse como protectora y proveedora material en los primeros años de la vida de Juan, además de acompañadora a lo largo de la trama vivencial, sin muestras propiamente afectivas como rol vinculante e imprescindible del hecho de ser madre.

Como no se trata de un asunto puramente psicológico, sino estructural, debido a que Juan antes de pertenecer al plano de los estudiantes violentos de Venezuela, ya era parte del mundo-de-vida popular venezolano, aparece claramente la madre cultural que lo constituye como una figura sólida, muy fuerte e indestructible (Moreno, 2002a), imponiéndose sobre la experiencia particular o personal de la

madre concreta de Juan, así pues, la madre profunda o cultural, habita en la profundidad de la cultura y del mundo-de-vida popular venezolano en su práctica fundamental y constituyente.

Para González y Moreno (2006) madre profunda o madre cultural, refiriéndose al caso del mundo-de-vida popular venezolano, es el gran significado-madre que todo un mundo-de-vida comparte, en el que habitan y por el que son habitados todos los vivientes de ese mundo “Esta madre funciona como una atmósfera vivida, que se respira en todas partes y que impregna toda práctica y toda representación” (p.588). Por tanto, es la madre que circula como sentido de vida en el mundo-de-vida popular venezolano, así pues, la madre está en la persona como piso estructural de la vida que solo es pensable y experimentable como vida-relación y no vida-aislada o ensimismada en el individuo (Moreno, 2002a).

Así que, cuando la madre concreta se retira para irse a vivir con otro hombre, luego de pasar varios años sola debido a su separación del padre de Juan (este apenas contaba con dos años de edad), deja a Juan y a sus hermanos desamparados, sin embargo, como la madre profunda es una madre buena introyectada culturalmente en el núcleo de sentido de la persona del mundo-de-vida popular venezolano, dinamismo estructurante que le caracteriza, Juan no le reprocha tal actitud de abandono o ausencia, sino que, más bien, se activan los mecanismos que el mundo-de-vida popular y la cultura ponen en marcha para solucionar el problema de la madre concreta (dispositivos humanos, familiares y matricentros), donde Juan asume la dirección de la familia haciéndose responsable especialmente de su hermano menor, de esta manera, el grupo de hermanos funciona y se mantiene como familia popular venezolana, matricentrada, no obstante a falta de la madre.

Pero, importa decir que, aunque Juan intenta suplir ese espacio de la madre ausente, él jamás reemplazará la madre concreta, incluso, a él mismo le hace falta esa madre desde el punto de vista de sus roles afectivos, y por ende, la busca desesperadamente en otros espacios, pues, al buscar el afecto del cual carece, está buscando esa madre que desde lo antropológico-cultural lo desatendió, por tanto, las marcas-guías lo comprueban o corroboran cuando Juan busca afecto en su familia de

origen, en amigos circunstanciales intentando formar familia, en la familia de la pareja, incluso, cuando asume como familia cualquier espacio donde se siente querido, aceptado y amado, o siente que es rescatado porque le permiten vivir en familia, asimismo, determina que la familia debe estar siempre en primer orden.

Por otra parte, Juan también critica férreamente el hecho de que los hijos deban sufrir los errores de los padres, y en algún momento, él mismo asume la tutela de su hermano menor para minimizar ese impacto generado, intentando ser la madre, y en otro momento, asume el rol de padre desde la exteriorización de la autoridad, pero, al no tener esa experiencia, sino desde la imposición del poder y la violencia, la autoridad es sustituida por el poder. En otras conclusiones personales, Juan asevera que luego de constituida la familia, la confianza familiar no se debe vulnerar y debe mantenerse inquebrantable.

Como es notable, hay un núcleo de sentido bastante claro en la comprensión del estudiante venezolano violento de origen popular, y se trata de que hay una individualidad dentro de lo relacional venezolano, unidad expresada en relaciones de sujetos matricentrados, matriados. Y en el caso de Juan como estudiante violento, la familia está en presencia desvaída, por lo que no hay fuertes núcleos afectivos, ni los hallaremos nunca, viviéndose la familia de origen de manera tangencial o instrumental, pero nunca en profundidad de afecto, punto neurálgico del problema.

En este orden de ideas, tanto padre como madre, deben cumplir con las funciones que culturalmente les han sido delegadas, puesto que son modelos de conducta organizados que cada individuo tiene que afrontar en la red social de relaciones, que en el caso de la antropología cultural del pueblo venezolano juega un papel muy importante la presencia de la madre por tratarse de una sociedad matricentrada, pero, a final de cuentas, son roles ligados a las expectativas de los otros, puesto que siempre espera verse materializados dentro del marco de los acuerdos de las normas culturales establecidas, que para ambos casos, madre y padre, son diferentes, y conforman la llamada vida social (estructura social) en su conjunto de reglas que regulan la interacción entre los individuos. De esta manera, los individuos interactúan para producir estructuras sociales como la familia, permitiéndoles su duración por corto o largo plazo.

En lo atinente al presente estudio, interesa tajantemente el rol de la madre por tratarse del mundo-de-vida popular venezolano, que como se ha mencionado, es matricentrado, de manera que, como lo plantea Moreno et al. (2009), al fallar la madre en su “función culturalmente establecida, **en el afecto** [resaltado mío], en la atención, en su significatividad vital en la vivencia del hijo, el factor más influyente...” (p.43), se genera el delincuente violento. Justamente, porque se trata de un arquetipo, en términos de Carl Gustav Jung (2009) en su obra “Arquetipos e inconsciente colectivo”, que da direccionalidad a la episteme del mundo-de-vida popular venezolano y por el cual se rige, al instaurarse en lo antropológico cultural.

Es importante señalar, a manera ilustrativa, que este arquetipo de madre ha variado a través de la historia, pero en concreto, y en el contexto del mundo-de-vida popular venezolano, sigue conservando funciones determinantes en la formación educativa y emocional de los hijos, como proveedora de afecto-cariño, ocupada del bienestar de la familia, la alimentación, el cuidado de los hijos, además de procurar la satisfacción del marido. Mientras que el hombre solo se representa como protector y proveedor de la seguridad familiar.

Leroux (s/f), menciona que el arquetipo “madre” inició con la madre anterior a la ilustración, siguió con la madre de la primera revolución industrial, finalizando con la madre que surge a partir del nacimiento de movimientos feministas aunado al auge del capitalismo y la revolución electrónica.

La primera madre era relegada a la vida doméstica, del cuidado del hogar y la crianza de los hijos como principales responsabilidades, asimismo, amaba a sus hijos y a su marido, sintiéndose mejor amando antes que ser amada, desde un amor maternal pasional y natural. La segunda madre, se preocupa por dar cuidado y correcta nutrición a los hijos, manteniendo un contacto físico-afectivo con estos, donde ella se convierte en el elemento primordial de amor, colocando el bienestar y la comodidad de su hijo como factor principal de su vida construyendo una relación especial con él, siendo una madre amorosa y tierna con presencia continua en la familia. La última madre, se muestra con acceso al mercado laboral y necesidad de realización personal, por lo que tiene más obligaciones y responsabilidades, no

sintiendo placer en cumplir sola el rol materno reconociendo la necesidad de ayuda, incluso del marido, en el cuidado de los hijos.

Como puede verse, en el transcurso de la historia de la humanidad, la madre siempre ha cumplido un rol selecto para con sus hijos, construyendo una relación especial con ellos que fluye en términos de amor, afectividad y ternura, aún en los tiempos recientes de acceso al mundo laboral y la realización personal, solo que ahora, reconoce la necesidad de apoyo por parte de otros actores sociales en el cumplimiento de este importantísimo fin.

Claro está que, la madre solo por el hecho de amamantar a los hijos y estar al cuidado directo de ellos, tiene una relación más física y afectiva, de comunicación verbal e intimidad, donde la relación es más expresiva y los problemas se analizan desde lo afectivo. De la madre, se suele aprender desde la convivencia diaria en la transmisión de formas y maneras de ver el mundo, lo que la hace más comunicativa, transmitiendo a su vez, y de una forma más efectiva, el lenguaje, puesto que da afecto, cariño y consuelo desde una relación cercana y de amor hacia el hijo en línea directa, así que, si esta falta físicamente, los hijos tienen dificultad para vivir vínculos amorosos de dar y recibir afecto, mostrándose también necesitados en este particular.

Incluso, estudios determinan que los casos de consumo de alcohol y drogas, son frecuentes en individuos donde ha habido una *madre ausente*, además, los niños exigen más de las madres que las niñas porque son más activos y transgresores de las normas (Fontaine, 2018). En efecto, Arana (2018) agrega:

Mi experiencia como psicoterapeuta me dice que muchos de los problemas (neurosis, carencias, disfuncionalidades, conflictos existenciales) de las personas, están asociados a **deficiencias instaladas en el contexto del hogar**, que en muchos casos son consecuencia del ejercicio inadecuado del rol de (...) madre. Hogares (...) disfuncionales generan personas (...) disfuncionales. (p.1)

Por consiguiente, la vida en familia deja una huella indeleble en la vida social, y del mundo-de-vida popular venezolano, cuyo *protagonismo desde lo antropológico cultural es asignado a la madre por tratarse de una sociedad matricentrada*, como

fuente del origen de la vida en relación, además de actora, escultora, formadora y modeladora del proceso educativo en la construcción de mapas de vida, aprendizajes y personalidad.

El precitado autor expresa (ob. cit.) que “Esta acción es **definitoria en los siete primeros años de vida** de los hijos” (p.1), puesto que son de pura necesidad, en especial, de seguridad, adaptándose a los dictámenes y estilos del arquetipos a seguir, sacrificando sus necesidades y vivencias más personales, para alienarse a ellos, considerando que, durante los primeros siete años de vida del ser humano, se forjan los rasgos más básicos y fundamentales como el carácter y la personalidad.

Ciertamente, los hallazgos en la interpretación-comprensión de la historia-de-vida de Juan me han llevado a establecer un diálogo con los autores supracitados para validar lo que en ella he encontrado, indicios que puedo contrastar con los arrojados por el Centro de Investigaciones Populares de Venezuela, donde Moreno et. al. (2009) dicen “Si la familia no es **un espacio de paz** [resaltado mío], un ámbito de entendimiento en el que se viven los primeros años de la vida, la persona estará marcada por aprendizajes práticos de relaciones humanas conflictivas” (p.847).

En consecuencia, la función de la madre es imprescindible puesto que una vinculación muy débil, confusa, anafectiva, distante, episódica e incluso violenta y agresiva, desde los primeros años, sin poder ser sustituida por otra que funcione como tal, resultándose la carencia de madre al no ser representable ni vivenciable según el modelo de nuestra cultura, porque **no ama**; rechaza, porque es prostituta, alcohólica, drogadicta, entre otros modos de vivir; solo llevará a la conformación personal del delincuente venezolano violento de origen popular (ob. cit., pp.846-847).

De allí que, “la familia extendida, la iglesia y **la escuela** [resaltado mío] son colaboradoras” (Arana, 2018, 1), en el trabajo dirigido a suplir las carencias de toda persona durante toda su etapa de conformación personal, apelando a la exigencia cultural y antropológica, de manera que, si en algún caso se presenta la ausencia de la madre física, el resto de las instituciones colaboradoras, en especial la escuela, están llamadas a evocar y exteriorizar por medio de los actores que la manejan, la madre cultural solapada por el sistema que intenta imponerse, proveyendo estereotipos como

héroes, cantantes de rock o actores, que no contrastan con el mundo-de-vida popular venezolano.

Evidentemente, la presencia de los docentes y la escuela no es una presencia nominal, sino activa, cercana y comprometida, que forma lazos, vínculos e intimidad en las relaciones, siendo una experiencia que se traduce en tiempo, puesto que está comprobado que es el lugar donde los niños y adolescentes pasan la mayor parte del día, aunado a ello, Turner Martí y Pita Céspedes (2006), agregan que "...la escuela es el lugar donde aprendemos de todo un poco: a estudiar, a convivir con los demás, a pasarla bien, a hacer amistades y a compartir nuestras inquietudes y alegrías, nuestras aficiones..." (p.43).

Visto de esta forma, la educación venezolana, presente en la escuela y sus docentes, debe responder a una educación de calidad que se corresponda con los mundos-de-vida de las personas, donde hagan gala la palabra oportuna en momentos de dificultad, confusión o necesidad; el abrazo afectuoso y consolador; las manos que tocan y acarician con verdadero amor (de entrega, de servicio, de ayudar a crecer y florecer la personalidad, todo lo contrario al amor sexual) donde algunos docentes, representantes y demás personas, aprendan a desnudar prejuicios, deslastrándose de sus perversidades o depravaciones mentales, que confunden y distorsionan cualquier gesto de amor, para que puedan comprender que se trata de una presencia diáfana y aséptica; donde hay brazos que abrazan en la función para los cuales fueron naturalmente creados, y científicamente comprobado, que los abrazos generan sanidad del alma; de los oídos disponibles que no solo oyen sino que ahora se disponen a escuchar, de los labios que informan, aleccionan, aconsejan y afirman con palabras.

En lo particular, apuesto a la presencia del docente y su escuela que deje huellas imborrables en los estudiantes, en una convivencia cotidiana significativa para la vida presente y futura, cuya pedagogía no sea otra que la del encuentro, de expresión cálida del amor, la mirada, la sonrisa y la voz afectiva, el abrazo febril, el toque o rose afectivo y la escucha empática y asertiva. Un contacto, que sea la base de toda experiencia y aprendizaje, porque no se puede educar con ausencia o a control remoto, sino a través del contacto cálido. Un niño necesita del contacto como del alimento

para crecer y vivir, de manera que, si lo tiene, sus ojos brillarán y su piel tendrá un color más brillante, su cuerpo se moverá y tendrá flexibilidad y vida, crecerá sano y con menor accidentalidad. De este modo, una relación sin contacto es una relación sin vida, que deja vacíos o aporías en el alma, sin energía, con expresiones de tristeza y aburrimiento que el niño buscará sustituir con problemas, comidas, y mil ocurrencias, buscando ser tomado en cuenta (Barroso, 2006).

Así, las etapas de mayor cuidado son las primeras edades que es donde se forma la personalidad, para evitar que el niño por falta de afecto se vuelva transgresor de las normas, así como también, la etapa de la adolescencia, por ser el momento en que el humano define la personalidad, de hecho, adolescente es persona en desarrollo y viene de adolescere que significa cambio o desarrollo, pese a un prejuicio generalizado, adolescente no viene de adolecer (Proceso de Transformación Curricular en Educación Media, 2016: 22).

Por otra parte, hay estudios que indican esta etapa de la adolescencia como el momento en que se gesta la mitad de los trastornos mentales. Actualmente, 40% de la población mundial tiene entre 10 y 14 años y, según la OMS, entre el 10 y 20 % de ellos experimenta alguna condición que afecta su salud mental, debido a que la mitad de las enfermedades mentales comienza antes de los 14 años, convirtiéndose en un problema a escala global cuando consideramos que actualmente 40% de la población del mundo tiene entre 10 y 14 años, de la cual 10 a 20 % experimenta alguna condición que afecta su salud mental, incluyendo trastornos emocionales alimentarios, ansiedad, psicosis, autoagresiones y depresión, en este último caso, 80 % de los episodios se originan en la adolescencia. Así que, si estos desórdenes no se tratan, se extenderán hacia la vida adulta impactando el rendimiento académico, el empleo, las relaciones, hasta la parentalidad, tal como lo advierte Tarun Dua, experto en salud mental de la OMS (El Espectador, s/f: 1).

Habida cuenta de ello, se comprende claramente que de las primeras edades a la adolescencia, son cruciales en la vida de todo ser humano, produciendo lo que en definitiva será cuando sea adulto, por lo que se hace imprescindible una atención intersectorial si apostamos a la conformación antropológica esperada del humano humanizado, y aquí, la escuela y sus maestros, juegan un papel fundamental para evitar conductas desviadas, que

en palabras de Sira (2010), “no son más que alteraciones de la manera de vivir, de relacionarse con el entorno y con uno mismo, mejor conocidas como trastornos de personalidad” (p.56), donde algunos no se presentan de manera pura en las personas sino que, en muchos casos, se presentan como rasgos de diferentes problemas de personalidad, a los que Arana (2018) dice, están asociados a las deficiencias instaladas en el contexto del hogar, que en muchos casos son consecuencia del ejercicio inadecuado del rol de los padres, y en el caso particular venezolano, *de la madre*.

El caso del estudiante venezolano violento de origen popular con inclinación delincuencial, corresponde con un trastorno de personalidad psicópata en desarrollo, que Sira (2010, 57) define como personas conflictivas, rebeldes y peligrosas que se enfrentan constantemente con las normas sociales, suelen ser muy inteligentes y prácticamente es imposible hacerles modificar su conducta, por poseer una afectividad distante y fría, presentándose como seres seductores cuando lo estiman provechoso, para luego volver a su estado normal de frialdad. En mismo autor (ob. cit., 38), señala que, luego que las personas han establecido su personalidad, esta no cambiará con el paso del tiempo ni por la influencia de factores externos, por ello, es importante que la educación centre interés en los niños y adolescentes en el proceso de conformación de la personalidad, para que no desarrollen este tipo de trastornos.

Es muy importante que los educadores sepan que, volviendo a la madre cultural, rescatándola, desde la trinchera nos ha tocado ocupar, antropológicamente daremos valor al mundo-de-vida popular venezolano disipado en las prácticas de una episteme que se impone. De este modo, se observará la importancia capital de la educación como humanizadora, depurándola de la llamada “mala educación”, mejorando los valores, la salud humana, patrocinando la educación en valores, educación para la salud; y así sucesivamente, educación sexual, educación vial, educación para la ciudadanía, entre otros; considerando su importancia como entidad de promoción social y de reedificación del perfil protagónico del hombre en sociedad, lo que la deidifica en la dinámica de las sociedades (Saavedra, 2011: 115).

Es el retorno o vuelta a la madre, en su calidez afectiva-cariñosa-amorosa, desde el contexto escolar y la labor docente, lo que se debe considerar ante la falla de

la madre (física) por motivos variados, de manera que los docentes cumplan con la continuidad afectiva-amorosa (madre cultural) que gestará el mejor humano posible, asignándole el valor que reviste desde su mundo y prácticas de vida.

Si bien es cierto, en el contexto del mundo-de-vida popular venezolano, se puede hablar de familia sin recurrir al tema de la educación pero no al revés, y ella, está constituida única y estructuralmente por la madre y sus hijos aunque esté presente el padre, pues, parece que realmente no cuenta. Toda la referencia está dada hacia la madre y sus hijos, de ahí que la maestra (y los maestros), ejerce por ello en el interior de la escuela, la función de una madre de los hijos de otras madres, no la de un educador transmisor de conocimientos porque estos tienen poca importancia en la crianza aunque no sean necesariamente despreciables (Moreno, 1997:16).

Se tiene pues que, la función docente es una función de crianza, de madre que cría en la labor de madre de los hijos ajenos, asimismo, la estructura como la práctica de la educación son asuntos matriados, sustentados en una formación y una praxis materna, en la que *lo afectivo* es el piso indispensable y el talante relacional esencial, donde se forme una comunidad de puertas adentro, regida por normas maternos-filiales, convirtiéndose la escuela en la prolongación del hogar, el brazo extendido de la madre fuera de las paredes del hogar, donde la docencia sería educar desde su calidad de madre (ob. cit.:17).

Además, la definición más reciente sobre educar es humanizar, y los docentes como responsables de la gestión del conocimiento debemos tener presente que solo podemos hacerlo desde lo que invoca la cultura, que en el caso del mundo-de-vida popular venezolano matricentrado, se expresa en la continuidad afectiva-amorosa de los valores humanos primordiales. Para esta reflexión, tomo a Morales (2014), quien señala que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), concibe que *educar es humanizar*, además, que de forma muy sucinta lo fundamenta haciendo un recorrido por varios autores, desde el inicio del concepto hasta las más recientes meditaciones, quienes así lo conciben como una vuelta a lo humano, al respecto, indica que dicho concepto:

(...) fue planteado por Delors (1996) en el Informe sobre la Educación del Siglo XXI, respaldado por Morin (1999, 2007) manifestando el imperativo de enseñar la condición humana. (...) Morales (2005), se refiere a educar para la trascendencia superando perspectivas dualistas y reduccionistas en la educación, luego insiste en la necesidad de volver al aula fundamentalmente asumiendo el diálogo como punto central para el desarrollo del proceso educativo (Morales, 2010) y finalmente establece la necesidad de volver a lo humano, a partir del diálogo y la comunión (Morales 2011), y así, establecer la educación como proceso permanente de humanización. (...) Sarramona (2000: 13) determina que, gracias a la educación se llega a la meta de humanización y finalmente Gadotti (2003) plantea la teleología de la educación manifestando que: esta tiene por objetivo el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo (p.9).

Así pues, toda reflexión, discusión, tertulia o disputa en torno al significado del concepto de educación debería llegar al principio fundamental de la humanización como punto de partida y de llegada. Inexorablemente, como educadores sabemos que solo lograremos humanizar desde una pedagogía del encuentro (amor, alegría, afecto, contacto febril: roles que históricamente le han sido asignados a la madre), necesario por demás en una sociedad con caracteres matricentros como la venezolana, donde los educadores con vocación de servicio comprendan que son los parteros del alma, aquellos que ayudan a nacer la persona posible que se oculta en la semilla de cada sujeto, de manera que, si los padres dan la vida, los educadores están llamados a dar sentido a las vidas (Pérez Esclarín, 2004: 11).

Evidentemente, lo importante de la educación en el mundo-de-vida popular venezolano es que ha servido y debe seguir sirviendo a la facilitación y potenciación de la relación humana, de la convivencia, y de esta manera, la referencia histórica es de reclamo a la parte humana de la escuela, como si la humanidad, el trato humano, se hubiese perdido en ella en la reiterada queja sobre “se han perdido los valores”, valores claramente referidos a la relación humana, pero no solo en la escuela, porque en el fondo no es una queja o ataque referido directamente a la escuela, sino a un ámbito más amplio en el que la escuela está incluida y pensada desde la comunidad de relaciones y desde la familia (Moreno, 1997:14).

Ese valor fundamental que se ha perdido y que no debería seguir perdiéndose parece ser fundamentalmente el respeto, en el que están incluidos todos los valores referentes a la convivencia y a la formación para la convivencia, por lo que se deben aceptar las guías morales impartidas para que el niño se forme como persona de bien, donde el respeto implica *trato justo y cariñoso por parte del educador*, en el que se escuche al alumno y se dialogue con él, dando valor a las realidades sociales concretas y cercanas a la persona, que vinculan maestros y alumnos a su comunidad en un trabajo educativo que se combina entre familia y escuela, la comunidad educativa real en sentido amplio, en muestras de *afectividad positiva* (cariño, apego) como fundamento de la educación (ob. cit.:15).

En resumidas cuentas, a la escuela se va a aprender a ser buena gente y persona honesta, sincera y dispuesta a mejorar, no importando si se aprendió muchos contenidos, sino cuán mejor persona se es, insistiéndose mucho en la necesidad del ejemplo por parte de los educadores, de modo que el respeto deben aprenderlo los estudiantes en el ejemplo de sus maestros, empezando por el respeto con que ellos deben tratarlos (id.).

Por consiguiente, esta misión de humanizar nos permitirá como docentes responder al sentimiento del mundo-de-vida popular venezolano al modo familiar, atendiendo al hombre-relación de ese mundo, en especial, aquellos en la forma-de-vida como estudiantes venezolanos violentos, internalizando que educar es:

(...) construir personas, cincelar corazones, ofrecer los ojos para que el educando pueda mirarse en ellos y verse valioso y bueno y así ser capaz de mirar a los demás con mirada cariñosa, inclusiva, sembradora de ganas de vivir (...) “la educación no puede ser meramente un modo de ganarse la vida, sino que tiene que ser un modo de ganar a la vida a los demás, de provocar ganas de vivir con pasión, con sentido, con proyecto, de vivir dejando huella profunda en la historia y en el corazón de los demás” (Pérez Esclarín, ob. cit.: 10).

Una precisión dusseliana de reconocimiento y valoración del otro como otro semejante, que genera los llamados ambientes enriquecidos propuestos por Vygotsky, viendo al otro desde la alteridad, desde ese reconocimiento como otro que es igual a mí,

que en el contacto cara-a-cara experimento como otro y, cuando lo experimento como otro ya no es cosa, es persona, es alguien, es hombre aunque todavía no lo conozca, aunque de él no sepa nada, pero lo que no sé es lo que está siendo ahora como proyecto, como futuro, pero desde el *ágape* (amor desinteresado que va más allá de sí mismo) puedo encontrarlo en un acto de amor (*koiné*), acto supremamente humano, donde solamente al amar al Otro como a otro puedo aceptar su palabra, puedo confiar en ella; porque lo amo como otro acepto lo que me dice como fidedigno, en cambio, si no amo al Otro, lo envidio, lo odio, me entristezco de su bien, y de esta manera lo niego (Dussel, 1995: 122).

Y la educación no puede permitir eso, porque en su haber está la función indeclinable de humanizar, y esta puede alcanzarse únicamente desde la relación entre los semejantes, entre los que son iguales, que conviven y se implican en la misma trama de vida, de modo que como diría Savater (1997), “Los demás seres vivos nacen ya siendo lo que definitivamente son, lo que irremediamente van a ser pase lo que pase, mientras que de los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos *para* la humanidad” (p.22). Y agrega: “Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la **relación con otros humanos** [agrego: resaltado mío] se confirme definitivamente el primero” (id.).

En efecto, es el mundo relacional, el que nos tiende el puente para convertirnos en verdaderos humanos, donde los mayores juegan el papel imprescindible de llevar el proceso educativo-afectivo que nos insertará en la sociedad y su cultura, de manera que, si se hace correcta y eficientemente, se logrará la meta que permitirá la prevalencia del humano como especie, sino, se fallará en el mismo y surgirán las tragedias sociales que atentan contra la humanidad, no formándose humanos sino otra cosa, ya que no podemos decir que son humanos los tiranos, los asesinos, los violadores brutales, torturadores de niños, entre otras conductas desviadas y delictivas. Lógicamente, llegamos a lo humano desde la cercanía y el contacto afectivo, cuando los demás nos *contagian* su humanidad a propósito y con nuestra complicidad (ib.).

En este sentido, es importante que la educación se centre en volver a lo humano asumiendo el diálogo, la tolerancia, el respeto, la participación, como principios

fundamentales del ser ciudadano, donde el camino por transitar, en tiempos de la era digital, se encauce de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento y, de la sociedad del conocimiento a la sabiduría, y de esta, a la ciudadanía (Morales, 2014: 23). Para ello, es imprescindible que el docente eduque con coraje y valentía, desde una educación popular que rompa las ataduras de la modernidad, creyendo en la perfectibilidad humana que solo se forja desde la calidez de lo afectivo, del roce y la cercanía; reto arduo para los docentes de los albores del siglo XXI, tiempo de la llamada era digital. De ahí que, es evidente la labor titánica que debe realizar el docente, por cuanto más transcurre el tiempo, más crecen las demandas y exigencias a esta noble profesión.

Además, claro está que, si una sociedad no sabe educar a las nuevas generaciones no conseguirá ser más humana, por muy grandes que sean sus avances tecnológicos y el potencial económico que tenga, o por mucho que se grite a los cuatro vientos que estamos pariendo un nuevo mundo mediante la revolución del Siglo XXI, pues, para un verdadero crecimiento humano basta de verdaderos educadores, no instructores o simples docentes que se encargan de dar contenidos sin propiciar el encuentro con la crítica, la creatividad y el yo personal, y mucho menos nos podrán dar en contribución a esté fin y/o principio, los militantes de algún partido político, puesto que estos (los educadores), son mucho más importantes y decisivos que cualquier político, técnico o economista, debido a que a ellos está destinada la formación de la personalidad humana (Pérez Esclarín, 2010: 13).

No restándole entonces la importancia a los educadores, el problema es que la educación en la escuela, tal como se ejerce hoy, no está integrada a la comunidad, puesto que los educadores se preocupan por cumplir el programa, por enseñar muchas cosas a los alumnos y exigirles que las aprendan, transmitiendo contenidos, no siendo esto lo que más interesa a la comunidad, que aunque útil para los alumnos tomados como individuos, no favorece las relaciones de convivencia en la familia y la comunidad, en cuanto no insiste en la formación de los niños y jóvenes como personas capaces de vivir bien, de convivir plenamente en la comunidad, temiéndose que de la escuela salgan jóvenes muy preparados en conocimientos, pero engreídos y poco solidarios para la vida cotidiana de la comunidad. Error proveniente de las

exigencias que llegan al hogar por parte de los maestros que piden que el niño estudie, haga tareas o se prepare para los exámenes (Moreno, 1997:20).

Por tal razón, el carácter crítico férreamente a nivel reflexivo, debe atenuar el divorcio de la escuela y la familia, en virtud de que ello, solo ha traído como consecuencia los grandes males sociales, o “la tragedia social” tal como osa llamar Saavedra (2011), por tanto, debe haber una continuidad o prosecución del cariño y el afecto familiar a la escuela, que debe verse como complementariedad de esa madre cultural, y más aún, cuando se considera que hay fallas o fracturas en las estructuras familiares y de los roles que los padres deben asumir, y muy particularmente de la madre para el caso del mundo-de-vida popular venezolano que es matricentrado.

La educación en el mundo-de-vida popular venezolano se entiende fundamentalmente como un ámbito de crianza, y en ella, la familia y la escuela, o la educación como institución social, forman una totalidad inseparable (inconcebibles como autónomas), donde el reclamo social es porque se percibe el peligro de su separación, que aunque la prioridad sea la familia, la escuela es concebida como auxiliar de la familia para los fines de la crianza, de manera que el vínculo comunidad-escuela (educación escolarizada), está implícito en la comunidad-escuela-hogar, donde la escuela acate las exigencias del hogar y de la comunidad a la que pertenece en la atención hacia el estudiante (Moreno, 1997:19).

Sin embargo, quien observa superficialmente, puede parecerle que las comunidades no se preocupan por la escuela, no asistiendo incluso a las reuniones convocadas por la dirección, pero desde la palabra de los actores aparece muy clara la centralidad de la escuela como un valor muy importante para la comunidad, aunque lamentablemente muchas veces no se adecua a lo que la comunidad desea, necesita y exige. De esta manera, el estudiante es protegido, apoyado y ayudado por la comunidad con medios que se inscriben en la convivencia solidaria comunitaria de todos los días y que no se explicita con palabras, sino que se asume en la convivencia desarrollándose dentro de la normalidad de la vida, como por ejemplo, llamar a cualquier puerta para solicitar el baño puesto que no se puede ir sucio a la escuela y en la casa no hay agua (ib.).

Sin embargo, el reto que hoy día se nos presenta como educadores está en esos estudiantes que asumen la forma-de-vida violenta delincencial. Morales (2014) refiere:

...la sociedad venezolana se encuentra ante uno de los mayores retos de su historia, la violencia, pues, según informes no oficiales de prensa para el año 2012 fallecieron a causa de la violencia 21692 personas y el año anterior 19336 (Observatorio Venezolano de Violencia), lo connotado de este asunto es que la mayoría de los asesinados son jóvenes en edades comprendidas entre 15 y 25 años. Lo contradictorio del asunto es que, según la Agencia Venezolana de Noticias del 28-10-2005, Venezuela es un país muy exitoso en materia de alfabetización (p.21).

Sin duda, en Venezuela el ejecutivo nacional presenta esfuerzos por mejorar la ciudadanía en materia de instrucción, pero soslayando lo educacional, lo cual reside en la conformación de la persona humana, ya que nada hacemos con un sujeto genio como producto de las instituciones destinadas a la educación formal, sin llegar a obtener el sujeto sabio y ciudadano (Morales, 2002); y a este solo se llega, desde lo más significativo que es “enseñar a vivir”, acompañándolo a desarrollar el ser como persona, una de las consideraciones más importantes del proceso educativo, sin olvidar que “La vida emocional del niño y del joven es tan importante que, cuando lo emocional y lo racional no marchan dialécticamente unidos, se limita la eficiencia del desarrollo y el éxito en la vida” (Turner Martí y Pita Céspedes, 2006: 15).

Desde esta perspectiva, los educadores deben pensar en sus estudiantes como seres que piensan, sienten y actúan, acompañando su formación para que se abran paso a la vida y logren alcanzar el lugar que les corresponde en la sociedad, rescatando la ternura y la afectividad como claves para la vida en su totalidad cotidiana, en razón de que un pretendido rigor científico las excluyó de esos espacios, distribuyendo democráticamente en la sociedad contemporánea el llamado “analfabetismo afectivo”, de lo que hay que deslastrarse para poder decir “**no a la violencia**” y apostar a la ternura (ob. cit.: 16).

Puesto que, desde la más tierna infancia, la principal motivación de nuestras actitudes sociales no es el deseo de ser amado aunque nos condiciona también, ni tampoco el ansia de amar, sino el miedo de dejar de ser amado por quienes más cuentan para nosotros en

cada momento de la vida, los padres al principio, los maestros después, los compañeros, amantes, colegas, hijos, nietos, hasta las enfermeras de los asilos o figuras equivalentes en la última etapa de la existencia, de esta manera, el poder, la notoriedad y el dinero, solo son paliativos contra la incertidumbre del amor en un intento de protegernos frente al desamparo, por tanto, da más fuerza el saberse amado que el saberse fuerte, de manera que, la certeza del amor cuando existe, nos hace invulnerables (Savater, 1997: 56).

De este modo, el niño necesita sentirse amado, valorado por lo que es, y sin condiciones, ya que solo ello le permitirá crecer fuerte, y así, poder amar, sintiéndose seguro, ya que el amor auténtico es el más eficaz creador y promotor de la existencia. Por lo general, todo niño inadaptado y violento resulta de la necesidad de cariño ignorada o mal orientada, pues, las personas sin amor necesitan destruir para ser, pero cuando el corazón está lleno, se sienten ganas de volar, de cantar, de entregarse y el mundo se ve con ojos nuevos, así, el verdadero amor, humaniza, ennoblece, llena la vida de sentido confiriéndole de una energía insospechada y alas de libertad (Pérez Esclarín, 2010: 33).

El amor por tanto, se convierte en una potencia integradora, engendradora de vida y sanadora, capaz de curar las heridas del alma, de manera que, de muy poco sirve decir a los alumnos que se les quiere mucho si ellos no se sienten queridos, pues, hay que hacérselo saber con gestos y acciones, acortando las distancias y borrando las barreras, incluso, el prejuicio de hacerse llamar “profesor”, porque si nos llaman por el nombre de pila perdemos estatus y respeto, al contrario, nos alejamos más de nuestros muchachos, que empiezan a vernos como ajenos, e incluso extraños, cuando lo que necesitamos es construir vínculos relacionales que generen “estudiantes humanos” y “humanos docentes”.

Una actitud ejemplar sería la de la maestra cubana de primer grado, Lourdes, quien dedicó de corazón largos años a la noble labor de formar personas, y hoy día, recuerda los estudiantes con que compartió varios años escolares, quienes en vez de llamarla “seño” o “maestra”, le decían “mami”, o simplemente, “Lourdes”, por sentirse como hijitos suyos o amigos, y ahora, cuando ya han pasado muchos años, van a visitarla a la escuela, y hasta su propia casa, para decirle cosas que nadie cuentan, otros con inclinaciones pedagógicas, le ayudan en su trabajo con los nuevos estudiantes, a los que también quiere mucho (Turner Martí y Pita Céspedes, 2006: 15).

Hoy más que nunca, en tiempos de la era digital, de la sociedad del conocimiento y la información, de la alta modernidad o modernidad tardía y radical, de la modernidad líquida, de la postmodernidad o fractura de las ilusiones, o como quieran los diversos autores llamar a esta época de transición o cambio epocal, donde hace acto de presencia el hiperculturalismo, el rechazo a las diferencias jerarquizantes y de legitimación de la civilización occidental, se prefiere el pensamiento analógico, plurívoco, flexible, móvil, débil al razonamiento unívoco, lógico, técnico, demostrativo y normativo, donde los valores referenciales son la tolerancia, el pluralismo, la libertad, el pacifismo, con una afectividad ligada a la democracia, a la filosofía de los derechos del hombre en un sentido lato y al cosmopolitismo, con inclinación a una economía de abundancia, administrada con pragmatismo (Saavedra, 2011: 117).

Como resultado, la necesidad de tomar distancia con toda reivindicación de la razón, de lo absoluto, de la verdad y de toda presunción de absolutismo positivo, postulando la regulación de los conflictos por la discusión y la negociación a través del consenso y de solidaridades suficientes a fin de desactivar el engranaje de la violencia con valores referenciales desde el amor y el afecto.

Se requiere entonces, de educadores profetas constructores de la historia, que rompan con los esquemas del individualismo feroz y la violencia, sumergiéndose en el cauce profundo de la vida, haciendo de los centros escolares lugares de vida desde el amor, donde se aprenda a vivir y convivir, disfrutando la vida y defendiéndola, combatiendo todo lo que la amenace, educando para la libertad y la ciudadanía, devolviéndole la dignidad al ser humano, promoviendo las ganas de vivir con avidez e intensidad, cultivando el orgullo de ser personas al despertar la pasión de llegar a ser plenamente humano (Pérez Esclarín, 2004: 23).

Cumpliendo con esta tarea, más allá de una labor asignada socialmente, nos convertiremos en educadores-profetas capaces de leer con los ojos y el corazón de Dios la profunda crisis de nuestro mundo, exteriorizando con valor y pasión lo que Dios quiere que proyectemos, encarnando en nuestras vidas los valores que buscamos para que nuestras palabras sean hechos y testimonio, enseñando a vivir, defender la vida y dar la vida, asumiéndola como tarea y como proyecto en ese sueño de lo que

uno espera llegar a ser, así educar es ayudar a cada estudiante a conocerse, valorarse y emprender con honestidad el camino de la propia realización (Pérez Esclarín, 2004).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es fruto más de la experiencia que del análisis, haciendo del humano un libre pensador, donde el ser humano construye el conocimiento a partir de su interacción con el medio físico, social y cultural, puesto que el individuo, en sus aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, donde el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano.

El constructivismo como teoría del aprendizaje sirve incluso como apoyo cardinal del presente abordaje tesible, puesto que la situación del estudiante venezolano violento de origen popular emerge por ausencia de la comprensión de una madre cultural que yace en las relaciones matricentradas de su mundo, así, la teoría del constructivismo según Bonilla y Vásquez (2006), reside en "...buscar establecer un vínculo afectivo con el alumno. Interesarse por él, ayudarlo, mostrar espíritu de servicio y buena voluntad hacia él, acompañarlo frente a la dificultad (...) alentarlo y respetar sus ritmos o diferencias individuales" (p.405).

En ese sentido, la educación es el acuñamiento efectivo de lo humano, lo cual solo se logra desde el afecto como única posibilidad, como única forma de hacerse humano, desde un aprendizaje humanizador, en fin, lo que ha dado cimiento a la sociedad humana son sus vínculos afectivos a la manera familiar, donde el destino de cada humano no es la cultura ni la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes, una lección que nos ha dado la educación y de donde parte para transmitir los saberes humanamente relevantes, donde el hecho de enseñar a nuestros semejantes y aprender de ellos, es lo más importante para el establecimiento de nuestra humanidad, por encima de los conocimientos concretos que se perpetúan y transmiten (Savater, 1997).

Nuevamente, Bonilla y Vásquez (2006) nos dicen que, si el alumno siente que puede confiar en el docente, el aprendizaje podrá ser posible, pero para ello, el docente debe esmerarse en desarrollar una pedagogía del encuentro, ya que si se quiebra ese vínculo, el aprendizaje no se puede garantizar, y tampoco lograremos transformar la sociedad, ni transformarnos a nosotros mismos, porque el temor y la

desconfianza inspirada por el docente lo emplazará a cerrarse al estudio y al aprendizaje.

Finalmente, no como cierre, sino como invitación a posibles fuentes de nuevos hallazgos, dejo una cita abierta a la reflexión para que los educadores puedan hacerse, construirse, inventarse y desarrollar sus talentos y posibilidades. Se trata de fragmentos de una carta escrita por Einstein a su hija Lieserl, quien nunca conoció, concebida fuera del matrimonio con Mileva Maric, compañera de estudios para la época de 1900, que quizás ofrezca opciones de vida importantes para el quehacer pedagógico:

Hay una fuerza extremadamente poderosa para la que hasta ahora la ciencia no ha encontrado una explicación formal. Es una fuerza que incluye y gobierna a todas las otras, y que incluso está detrás de cualquier fenómeno que opera en el universo y aún no haya sido identificado por nosotros. Esta fuerza universal es el AMOR.

Cuando los científicos buscaban una teoría unificada del universo olvidaron la más invisible y poderosa de las fuerzas. El Amor es Luz, dado que ilumina a quien lo da y lo recibe. El Amor es gravedad, porque hace que unas personas se sientan atraídas por otras. El Amor es potencia, porque multiplica lo mejor que tenemos, y permite que la humanidad no se extinga en su ciego egoísmo. El amor revela y desvela. Por amor se vive y se muere. El Amor es Dios, y Dios es Amor. Esta fuerza lo explica todo y da sentido en mayúsculas a la vida. Esta es la variable que hemos obviado durante demasiado tiempo, tal vez porque el amor nos da miedo, ya que es la única energía del universo que el ser humano no ha aprendido a manejar a su antojo.

Para dar visibilidad al amor, he hecho una simple sustitución en mi ecuación más célebre. Si en lugar de $E=mc^2$ aceptamos que la energía para sanar el mundo puede obtenerse a través del amor multiplicado por la velocidad de la luz al cuadrado, llegaremos a la conclusión de que el amor es la fuerza más poderosa que existe, porque no tiene límites.

Tras el fracaso de la humanidad en el uso y control de las otras fuerzas del universo, que se han vuelto contra nosotros, es urgente que nos alimentemos de otra clase de energía. Si queremos que nuestra especie sobreviva, si nos proponemos encontrar un sentido a la vida, si queremos salvar el mundo y cada ser sintiente que en él habita, el amor es la única y la última respuesta.

Quizás aún no estemos preparados para fabricar una bomba de amor, un artefacto lo bastante potente para destruir todo el odio, el egoísmo y la avaricia que asolan el planeta. Sin embargo, cada individuo lleva en su interior un pequeño pero poderoso generador de amor cuya energía espera ser liberada.

Cuando aprendamos a dar y recibir esta energía universal, querida Lieserl, comprobaremos que el amor todo lo vence, todo lo trasciende y todo lo puede.



"A veces pensamos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara esa gota"

Madre Teresa de Calcuta

HORIZONTE V

CIERRE QUE PROYECTA UN NUEVO HORIZONTE

Para continuar el tránsito en pos de otros horizontes, solo me resta decir que las implicaciones y reflexiones en torno a los elementos que emergen del hallazgo del presente abordaje tesible, en su punto clímax, constituyen un panorama que abre nuevos puntos de partida, que nos lleven a todos (porque la violencia es un espectro que no solo atañe el contexto educativo, sino que también se disemina en todos los haceres propios de la trama vivencial) y, a mí en lo personal, como investigador y ente explorador de esta temática del estudiante venezolano violento de origen popular, enmarcada en la línea de investigación pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo, a seguir surcando los caminos de la interpretación y comprensión desde la episteme del mundo-de-vida popular venezolano, incluso, en lo que define ontológicamente a la violencia en general.

De esta manera, como resultado de estudiar antropológicamente la conformación de la identidad del estudiante venezolano violento de origen popular, desde ese “yo cultural”, expresado en un tiempo histórico determinado, y conociéndole socialmente por su inserción vital en los procesos de relación social, como consecuencia de la fusión de horizontes entre historiador y cohistoriador, implicados en la misma trama de vida (in-vivencia) desde lo “relacional” o relación de confianza y convivencia (docente-estudiante), el investigador-intérprete pudo develar las claves y núcleos de sentido solapados en la historia-de-vida del estudiante venezolano violento, para posteriormente apalabrar la vida desde su propia comprensión, llevándola de vida vivida a vida apalabrada, de practicación de vida a practicación de palabra.

Siendo fiel a la historia-de-vida y los significados que de ella emergen, en la narrativa que Juan ofrece como historiador lo primero que encuentro como síntesis subjetiva es el mundo-de-vida popular venezolano como sistema-mundo que permea en lo

antropológico cultural, de modo que es allí donde está ubicado antropológicamente, no solo tratándose de una forma genérica del venezolano, sino de una episteme que se ciñe a él como perteneciente de ese mundo-de-vida, pero de la misma manera que pertenece a él, este también está dentro del, dinamizándolo cotidianamente en su acción como venezolano popular, y desde lo popular, como hombre-relación, adopta la forma-de-vida como estudiante venezolano violento de corte delincencial, una condición secundaria, porque hubiera podido ser otra, como por ejemplo la forma-de-vida estudiante, la forma-de-vida adolescente trabajador, entre muchas más, pero en el caso de Juan como hombre-relación es la forma-de-vida como estudiante venezolano violento de origen popular.

Evidentemente, la práctica primera de Juan, está conformada en el mundo-de-vida por la relación convivial de tono matricentrado-afectivo, uno de los motivos por los cuales no deja de hablarle a la madre porque esta en cierta forma estuvo presente en su vida, quizás de forma decadente, quizás no fue todo lo que debió ser, pero estuvo presente en la relación convivial de tono matricentrado-afectivo que nos constituye como venezolanos pertenecientes al mundo de vida popular.

Ahora bien, los significados que constituyen al hombre-relación del mundo-de-vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento se caracterizan por ser maneras desviadas, trasgresoras, distorsionantes, enfermas, fuera de la norma, extralimitadas, tal como lo vemos en Juan, pero no negadoras de vivir los significados y códigos propios del mundo-de-vida, solo que los distorsiona en su práctica, es decir, distorsiona lo convivial de tono matricentrado-afectivo, de manera que, dicha relacionalidad la utiliza para sacar su beneficio, no como lo usa el venezolano popular normalmente, la distorsiona en su práctica a la manera como un loco distorsiona su cultura, pero no puede sino ser loco según su cultura (Moreno et. al., 2009, 826), es decir, el delincuente violento popular es así dentro del mundo-de-vida.

La pregunta sería: ¿Cómo usa Juan la relación convivial en su significado central del mundo -de-vida popular venezolano? La respuesta es que la usa distorsionada, en cuanto a la convivialidad se practica solo, o por lo menos preferentemente, como instrumento utilitarista de manipulación para el logro de los fines egocéntricos y no para la convivencia positiva, ya que Juan nunca uso eso para apoyar a algún vecino u otra

persona, es solo para fines egocéntricos donde se vive la relación afectiva pero en un notable “yo exacerbado”.

Es importante precisar que, el modo de estar de Juan en el mundo es relacional por pertenecer al mundo-de-vida popular, no tratándose para nada de relación psicológica, sino del hombre que no se vive aislado y que permanece siempre en relación, lo determinante es que en su forma-de-vida como estudiante venezolano violento “exacerba su yo”; un “yo exacerbado” del sujeto violento que aparece en la edad madura de una manera muy notable, pero cuando vamos a su historia también lo encontramos desde muy temprana edad.

El venezolano popular, al igual que el estudiante venezolano violento de origen popular, establecen relaciones desde su estructura relacional como seres humanos convivientes en el mundo-de-vida popular venezolano y las convierten en relaciones al modo familiar, donde el primero expresa su *vivir y vivirse relación* practicándola sin ninguna finalidad sino como manera indiscutida de vivir el mundo, mientras que el segundo, no puede situarse fuera de la relación, solo que la distorsiona volviéndola sobre sí mismo, refiriendo siempre a sí mismo y no a los otros, utilizando la trama relacional para sus propios intereses, colocándola a su servicio, no para vivirla como inmerso en ella, sino para la afirmación de sí, para el protagonismo del yo, por lo tanto, en esta forma-de-vida se sitúa en la relación pero independiente de ella, acompañado de alguien o en grupo, pero siempre asumiendo las riendas de los acontecimientos (ob. cit., pp.841-842).

Hablo de forma-de-vida (con guiones) porque nos encontramos en una estructura compartida por todos los que están incluidos dentro de esa forma de comportarse, forma-de-vida del estudiante venezolano violento de origen popular con inclinación delincencial, una condición que no es estrictamente singular de Juan, porque de ser así, entonces habrían tantas formas como estudiantes venezolanos violentos de origen popular, no obstante, ellos se agrupan, tratándose entonces de una hechura común a todos en sus componentes esenciales y en su principio de integración, que está en cada uno a manera subjetiva de estar, pero que puede conceptualizarse como independiente de todos ellos, como una estructura en la que todos también están, enmarcados en una violencia del contexto escolar en edad adolescente (id.).

Es importante destacar que, dentro de la forma-de-vida en la que Juan como estudiante venezolano violento, proyecta ese “yo exacerbado” del que ya se hizo mención, está ubicado en un contexto violento de país desde hace muchos años, que en el presente estudio y mi mundo-de-vida como docente, comienzo a apreciar desde el año 2007 hasta el presente, tratándose de una época donde no solo ha imperado la impunidad más absoluta, sino el total descontrol sobre las drogas y las armas en los barrios, artículos fáciles de conseguir y distribuidos, además con demasiada frecuencia, por los mismos agentes de los distintos organismos policiales y militares (Moreno, 2006, *El Nacional*).

Visto de esta manera, en las nuevas generaciones donde se inserta Juan, la presencia de la violencia ha formado parte casi normal del paisaje social cotidiano, ocupando amplios espacios del ámbito de la formación y, se ha introducido en buena parte de las conversaciones familiares de todos los sectores de la sociedad, de manera que, durante toda esta época no hemos conocido otro mundo que escape de la violencia porque hemos vivido en un contexto social que no se aleja de la misma en sus múltiples formas, pareciendo ser la compañera normal de la convivencia (Moreno, 2016b). En Juan, encontramos que otras personas, de otras edades, han conocido tiempos pasados mejores, pero la generación de la que él forma parte solo ha conocido un mundo muy cargado de violencia

Juan como estudiante venezolano violento de origen popular, se levantó en un contexto de país violento, generado por quienes lo dirigen, cuya expresión en el lenguaje es sobre todo cargado de violencia, en una artillería verbal sumamente violenta con calificativos y peyorativos, de manera que, ha vivido un mundo-país muy violento, una época donde los malandros han sido financiados incluso por el gobierno (Moreno, 2006, *El Nacional*).

De manera que, si se vive en una comunidad donde la violencia está presente en el discurrir cotidiano de la interacción social, y muchas veces de la calle, del barrio, pasa a la casa, el niño que experimenta todo eso, como es el caso de Juan, fácilmente se inclinará en desarrollar su vida en esa misma línea de conducta, por lo que muy probablemente tendremos luego *un malandro* (Moreno et. al., 2009, 847).

En consecuencia, en el mundo-de-vida popular venezolano como episteme, se dan condiciones para que esa violencia que aparece en el estudiante venezolano violento de

origen popular pueda ser adecuadamente superada y compensada con otros componentes de la estructura, como el *afecto-amoroso* plenamente asumido y eficazmente manejado, no obstante, en el contraste con la familia de la abuela de Juan algo falló, porque éste no pudo compensar con la relación matricentrada su conducta desviada que se materializó a lo largo de sus primeros momentos en la delincuencia. La madre fue centrada en la madre-poder, mientras que, la que el hombre popular venezolano requiere es la madre-afecto. Cabe considerar que, siempre la madre es lo decisivo, es la distinción, está en la cualidad de la madre de Juan por no desaparecer, él la sigue manteniendo como figura parental de importancia y marca-guía, de modo que la madre no desaparece en la vida del hijo, y aún, cuando la madre no falla del todo, aparece en Juan una conducta exacerbada, demostrándose que la cualidad de esta madre no fue suficiente para proteger a Juan, ni siquiera la madre-abuela, ni la madre-madrina (Moreno, 2016b).

En la sociedad venezolana se encuentran dos tipos de delincuentes violentos de origen popular, los estructurales y los no estructurales, los primeros no salen de esa situación, aunque no todos están incursos en la droga, éste es el caso de Juan estudiante venezolano violento de origen popular, mientras que los segundos, sí logran salirse de la forma de vida delincencial siempre que haya un motivante importante. Pero, ¿cómo hacer que los muchachos como Juan, los Juanes, no se conviertan en delincuentes estructurales? Ahí es donde la educación, la escuela y sus maestros, tienen que estar muy vigilantes conociendo la fisionomía del estudiante venezolano violento de origen popular, desde la antropología cultural, donde lo axiológico debe prevalecer sobre lo académico.

Es evidente que, la mayoría de los esfuerzos por generar conocimiento sobre la violencia fatal de la que estamos tratando, se materializa en el estudio de sus manifestaciones en las estructuras sociales y sus características, desde la descripción de los desarrollos, procesos e incidencia de esa violencia en cuanto a fenómeno social, cuyo norte es la comprensión como proceso hermenéutico para llegar al conocimiento de lo que está más allá del puro fenómeno directamente observable desde el observador externo, integrando el hecho en un contexto total, mirando no solo el exterior sino también lo incorporado interiormente en el actor, en el horizonte de los significados en los que él se inserta, porque, es justo allí, donde están las claves en que reside el sentido que da razón

a ese acontecer, que en Juan, se expresan en “un yo exacerbado”, ausencia de madre plena y madre profunda, de forma que la madre circunstancial adolece de alguna falla porque Juan no llega a encontrar a la madre profunda que es la madre cultural, la que se anuda a todo venezolano popular, no haciéndose de ella, pero aun así, no rompe con la madre total, puesto que ella sigue apareciendo a lo largo de su historia y de su vida.

En consecuencia, más allá del fenómeno aparente, observable, que como observador externo podemos enumerar respecto de todas las cosas que Juan hizo en su vida, hay que centrarse en el actor, de modo que es en él y en su horizonte de los significados que se insertan en su mundo-de-vida donde aparecen las claves en las que reside el sentido que da razón a su acontecer como estudiante venezolano violento de origen popular, quien es primero hombre popular venezolano, no genérico, como generalmente se estudian los fenómenos.

Este tipo de estudio, sirven de apoyo y contribución a los entes interesados en buscar respuestas y soluciones, en razón de que existe mucha desconocimiento en cuanto a lo que es, sobre todo por dentro, el estudiante venezolano violento de origen popular, y así lo expreso porque aquí no se trata de mera fenomenología, sino de buscar en lo interno, que no es otra cosa que el mundo-de-vida, porque sino los estudios se quedan en cifras, estadísticas y descripción psicológica de lo que se ve externamente.

No obstante, el problema es complejo, estamos hablando, incluso que estos jóvenes han vivido en un país que protege la violencia fomentándola y financiándola, por ejemplo, allí tenemos las llamadas zonas de paz, que no es otra cosa que la creación de espacios liberados de policías y militares para que los grupos delincuenciales, supuestamente deseosos de cambiar su criminal conducta, controlen sus comunidades desarrollando programas de producción agrícola y actividad cultural con financiamiento oficial del Estado, pero ello, solo ha servido para fines contrarios, adueñándose de los espacios para ejercer la violencia (Moreno, 2006, *El Nacional*).

Ello, sin mencionar la acción del Estado a través de las fuerzas del orden (de exterminio policial), OLP y otras, de no respeto por los más elementales derechos humanos, que ha sustituido eficientemente al malandro, convirtiéndose en un Estado criminal, del cual el ciudadano debe cuidarse como si se tratase de un delincuente más (organizado,

uniformado, a veces encapuchado, y siempre impune) que actúa frecuentemente contra el culpable como contra el inocente, pero que, tampoco al culpable tiene derecho de asesinar sin más. Desgraciadamente, actualmente la violencia criminal en Venezuela no tiene límites conocidos porque el mismo régimen se encarga de aumentarla y ocultar su verdad (Moreno, 2019, *El Nacional*).

Todo ello insta a que, el estudio de Juan y los Juanes, que significan todos los jóvenes venezolanos violentos escolares de origen popular, debe seguir. Aquí, no se ofrece una receta milagrosa, pero si me atrevo a indicar que un aspecto importante a considerar es la prevención desde el seno de la familia popular venezolana, por lo que el Estado debería estudiar todas estas investigaciones importantes que se hacen al respecto, como lo es también la *investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular realizada por el Centro de Investigaciones Populares de Venezuela*, y hacer políticas de Estado dirigidas al cuidado de la familia, y de manera especial, de la madre.

Todos los casos prevenibles incluyen un Juan a temprano momento cuando empieza a identificarse con la violencia, de manera que el Gobierno nacional e instituciones que puedan orquestar las respectivas intervenciones, tomando acciones desde lo psicológico, según como sea el caso, teniendo siempre en cuenta el mundo-de-vida y la cultura popular a la pertenece, perpetrando a fondo en la comprensión de los procesos que se dan en la familia matricentrada que son muy distintos a los que se conocen como propios de las familias nucleares tradicionales.

Como resultado, el estudio se inclina hacia una pedagogía social venezolana, a partir de la ubicación del hombre dentro de su mundo-de-vida, y no desde la indistinción del hombre. Una pedagogía entendida como aquella que atienda los procesos educativos extraescolares, cuya intencionalidad sea la de lograr que los aprendices comprendan los problemas sociales que los afectan y actúen en consecuencia por todos sus extremos, ayudando a socializarlos.

Ahora bien, en consistencia con la realidad actual y social de violencia, donde las personas sanas se han formado para el control racional y emocional de los impulsos, pero, los delincuentes violentos para su actuación desinhibida, la pregunta por responder sería ¿Quién forma a los delincuentes?, hallando como respuesta en primer lugar, la familia, el

ambiente humano inmediato y la sociedad, en segundo lugar, la escuela y la educación formal, pero estas llegan tarde para modificar lo ya formado y el proceso ya desencadenado (Moreno, 2012, *El Nacional*).

¿Qué nos enseña Juan en cuanto a qué personas caen en el delito? ¿Cómo son? ¿Cómo es el joven escolar cuando cae en la violencia delincuencial? ¿Cómo se relaciona con los demás? ¿Cuál es su proyecto vital? ¿Cuáles son sus profundos deseos? Obviamente, el mejor lugar para hallar las respuestas es buscar ese mundo interno que yace en el sujeto en lo máximo posible de su complejidad

Lo primero que vemos en Juan está enfocado en que es un estudiante venezolano violento de origen popular, perteneciente al mudo-de-vida popular venezolano, que se relaciona con los demás sacándole provecho al sentido relacional del venezolano, cuya caracterización le inserta dentro de los delincuentes estructurales (Moreno, 2009), a saber:

- a) Centralidad autorreferente del yo subjetivo expansivo y sin límite como proyecto vital: No acepta nada que interprete como sometimiento, sea control familiar, comunitario, social, legal, racional o afectivo, defendiéndose, atacando y ejerciendo el poder.
- b) El respeto: No del violento hacia los demás sino lo contrario, impuesto por temor y sometimiento, por imposición y exhibición del poder.
- c) La vía o destino: Se siente juguete del destino, excusa para sus crímenes librándolo de responsabilidad y culpa, convirtiéndose más bien en la hazaña de la que se enorgullece.
- d) La extrema libertad como inevitable esclavitud: Expresada en arbitrariedad sin control ni límites, de la que el sujeto siente que no puede salir por estar indisolublemente ligado a su ser en el mundo.
- e) Lenguaje y estilo narrativo centrado en el yo.
- f) La pobreza: La razón de su actitud no está en la pobreza ni en las circunstancias ambientales adversas vividas, la delincuencia violenta no es por satisfacer necesidades vitales sino de poder y respeto al estilo como lo conciben, dirigiéndolo a adquirir productos de representación, de lujo, que den prestigio, preponderancia y dominio

frente a la sociedad y el mundo del hampa.

- g) La violencia recibida y el abandono con múltiples variaciones: Violencia no necesariamente cruel o de maltrato físico, es una violencia que toma forma de abandono con múltiples variaciones como descuido y desatención, sobre todo, ausencia de madre significativa tal como lo exige el mandato cultural del mundo-de-vida popular venezolano.

Esta caracterización me permite abrir otros horizontes hacia la interpretación-comprensión del hombre-relación del mundo-de-vida popular venezolano en la forma-de-vida como estudiante venezolano violento, dando sentido y significado a aquello que no lo tenía en mi experiencia como sujeto intérprete, esto es, conocer o hacer pensable una realidad. No se trataba de la sola interpretación, porque con ésta el proceso hermenéutico queda incompleto aunque pueda ser muy bien realizada, porque no desvelará la verdad de la cosa, produciendo error; por ende, la interpretación ha de ser comprensiva, o lo que es lo mismo, la interpretación debe dar paso a la comprensión. La comprensión en el proceso hermenéutico, es la interpretación realizada en el horizonte en que la realidad interpretada tiene su significado propio, y ese es el lugar en el que yo me encuentro con Juan cuando hago investigación convivida, puesto que compartimos los mismos significados de vida que están dentro del sentido y significado del mundo-de-vida popular venezolano (Moreno, 2006, 21).

Se trata entonces de un solo proceso a base de la interpretación-comprensión, dos momentos, pero no en sucesión temporal, simultáneos en interacción; el intérprete conocedor procede a integrar la realidad comprendida en un sistema de relaciones-significados.

Siendo las cosas así, no pretendo entender a Juan, dado que se trata de un acto que surge por mediación de cualquier teoría; es todo lo contrario, es deslastrarme de la teoría, para interpretar a Juan desde lo previo, aquello anterior a la ciencia (mundo-de-vida), para “meterme” directo con la historia como aquello que he de conocer e interpretar comprensivamente, y esto solo se logra con lo convivido, que no es otra cosa que “meterse”, encontrarse con las marcas-guía en el significado de la vida que hay allí, el sentido que en ella habita donde somos matricentrados en una relación de

homo-conivialis, puesto que no somos un homo egoísta o acaparador de lo económico, somos hombres solidarios, anudados y amarrados en hijos de madre, donde hay un padre que puede estar físicamente presente, pero es la madre omniabarcante la que moldea, hace, produce, y desde esa madre, se hacen los hijos.

Otro aspecto interesante a destacar es que, en el estudiante venezolano violento de origen popular, la familia está como significado del mundo-de-vida popular venezolano, pero no como significado de la forma-de-vida en la que está inscrito. En tal sentido, la familia aparece con las características generales de la cultura, pero no profundamente significativa en la historia-de-vida, sino como referencia, de modo que está en la familia pero no pertenece a ella, puesto que no cuenta la historia de la familia como lo hace el resto de los venezolanos populares, sino que la vive tangencialmente como un episodio, por no ser el ámbito en el que concibe la vida, solo está en el lenguaje por cultura, pero el verdadero significado es de carencia de familia (Moreno et. al., 2009, pp.845-846).

Siendo las cosas así, el estudiante venezolano violento de origen popular no es persona-de-familia, porque en vez de organizar la vida en el horizonte experiencial y vivencial-afectivo de la familia, la organiza en el horizonte del mundo de la violencia y la delincuencia, donde la práctica hacia la familia es de utilización, viviéndose la vida en un ámbito no familiar, donde el significado de la madre es débil, pero siempre la justifica porque el venezolano no puede culpar a la madre por exigencia cultural respecto del padre, éste también posee un significado muy tenue y, cuando no es así, es porque es dañino. En todo caso, el venezolano normal se reconoce en la familia, mientras que el estudiante venezolano violento de origen popular se reconoce en su protagonismo como violento, identificándose como tal, de manera que el otro como persona, familiar o no, está ordenado a servirle para que pueda ser protagonista, reduciéndolo a intereses egocéntricos (ob. cit., pp.845-848).

Finalmente, como dato de interés, el estudiante venezolano violento de origen popular *se vive en soledad* (marca-guía), contrario al perfil del delincuente venezolano violento de origen popular, que se integra a grupos que evolucionan hacia la pandilla de amigos al modo de familia, no simplemente banda de compinches o

grupo de tareas, sino grupo de vida unido por relaciones afectivas de muy diverso tipo y con poca estabilidad, donde muchas veces el fracaso surge porque los vínculos afectivos se imponen sobre los funcionales (loc. cit.:44).

Por otro lado, aparece *la deidad como referente de vida*, una experiencia que no se aprecia en el estudio sobre el delincuente venezolano violento de origen popular, sin embargo, en Juan, fluye a manera de episodio, no vivenciable en toda la trama en cuanto a profundidad, asimismo, tampoco la usa para la autoafirmación de su yo, mostrándose como suelta, de modo que pudiera ser amarrada a la madre-afecto cultural, por lo que instituciones como la iglesia en su rol de institución colaboradora, muestra su importante y muy reveladora función para la potestad Estatal en su deber de establecer políticas en pro de la colectividad.

REFERENCIAS

- Arana, A (2018). *Roles de los padres*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.psicologia-online.com/los-roles-de-los-padres-3143.html> [Consulta: 2020, Diciembre 22].
- Arjona, R. (1987). *Jesús es verbo no sustantivo*. Guatemala: Discográfica DIDECA.
- Álvarez, M. E. (1989). *Gane amigos y triunfe en la vida*. Panamá: América.
- Aristóteles (1981). *Ética Nicomaquea. Política* (9a. ed). Colección "Sepan cuantos...". México: Porrúa.
_____ (1990). *Ética Nicomaquea*. México: Harla.
- Barbera, G. (2001). *Ética, locura y muerte*. Valencia-Venezuela: Predios.
_____ (1999). *Fundamentos Epistemológicos (Primera Parte-Nivel I)* (2a. ed.). Valencia-Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- Barroso, M. (2006). *Ser familia*. Caracas.Venezuela: Galac.
- Bonilla Mercado, L. y Vásquez García, S. (2006). ¿Qué es el constructivismo? En S. Nube y M. Sánchez R. (Comps.) *Teorías de la enseñanza y del aprendizaje: Aplicabilidad en la educación, 3ra. parte. Candidus*, 3(11), 401-407.
- Cárdenas Colmener, A. L. (1995). *Plan de acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa* [Documento en línea]. Ponencia del Vice Ministro de Educación en las Jornadas Nacionales de Educación (Para Mejorar la Calidad de la Enseñanza y Superar la Crisis Educativa), Caracas. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n10/5-10-1.pdf> [Consulta: 2021, Mayo 12].
- Descartes, R. (1981). *Discurso del método. Meditaciones metafísicas. Reglas para la dirección del espíritu. Principios de la filosofía* (8a. ed.), Colección "Sepan cuantos...". México: Porrúa.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación* (5ª. ed.). Bogotá-Colombia: Nueva América.
- El Espectador (s/f). *Adolescencia: la mitad de los trastornos mentales surge en esa etapa*. [Documento en línea]. Disponible: https://amp.elespectador.com/noticias/salud/adolescencia-la-mitad-de-los-trastornos-mentales-surge-en-esa-etapa-articulo-818511?__twitter_impression=true [Consulta: 2020, Noviembre 14].

- Ferrarotti, F. (1981). *Storia e storie di vita*. Roma-Italia: Laterza.
- Fontaine, C. (2018). *La madre: ¿qué aporta mamá los hijos?* [Documento en línea]. Disponible: <https://m.hacerfamilia.com/mujer/madre-figura-materna-maternidad-feminidad-familia-20161111134155.html> [Consulta: 2021, Marzo 14].
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
 _____ (2000). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar* (8ª. ed.). México: Siglo XXI.
 _____ (2008). *Pedagogía del oprimido* (20ª. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- González, V. y Moreno, A. (2006). El mundo-de-vida, base cultural para una orientación educativa situada. *Espacio abierto* [Revista en línea], 15(003). Disponible: <http://www.redalyc.org/html/122/12215305/> [Consulta: 2020, Marzo 1].
 _____ (2018). *Familia fraterna. La hermana-madre* (1ª. ed.). Valencia-Venezuela: Ediciones de la Universidad de Carabobo.
- Heidegger, M. (1971). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos* (1ª. ed.). Barcelona: Coyoacán S.A.
<http://www.eresinteligente.com/historia/a-carta-de-einstein-para-su-hija-sobre-el-amor/#> (2015). *La carta de Einstein para su hija sobre el amor*. [Documento en línea]. [Consulta: 2021, Marzo 1].
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (2009). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona-España: Paidós.
- Koning, H. (1992). *Colón, el mito al descubierto*. Bogotá-Colombia: Arango.
- Kuhn, T. S. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (1a. ed.) (A. Contin, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. Breviarios. (Trabajo original publicado en 1962).
- Leroux, A. (s/f). *Modelos familiares y roles paternos-maternos presentes en publicidades audiovisuales Argentinas de alimentos*. Trabajo Proyectual Guiado, UAI Sede Regional Rosario, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Argentina.
- Mansilla, J. (2020). *Antropología de Venezuela. De El País al último libro de Arantxa Tirado, una mirada antropológica sobre cómo se cuenta Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.elsaltodiario.com/venezuela/antropologia-de-venezuela> [Consulta: 2021, Mayo 18].

- Martínez Miguélez, M. (2011). *La metódica en las Historias-de-Vida en Alejandro Moreno*. [Documento en línea]. Disponible: prof.usb.ve/miguelm/LaMetodicadelasHistoriasdeVidaenAM.html [Consulta: 2020, Diciembre 1].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016). *Proceso de transformación curricular en educación media: Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales*. Caracas-Venezuela: Dirección General de Recursos para el Aprendizaje.
- Mora-García, J. P. (2013) Las reformas en la historia del currículo en Venezuela (El proceso de implantación de la Educación Básica 1980-1998). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 51-88.
- Morales C., J. T. (2014). De la búsqueda de la verdad a la gestión del conocimiento: La universidad del siglo xxi. *Paradigma*, XXXV(2), 7 – 27.
- Moreno, A. (2012). Impulsividad, violencia y educación. *El Nacional*. Artículo de Opinión.
- _____ (2006). Investigación convivida. La experiencia vivida como un horizonte. *Heterotopía*, XI(34), Caracas, CIP.
- _____ (2006). La palabra violenta. *El Nacional*. Artículo de Opinión.
- _____ (2019). La violencia sigue aumentando. *El Nacional*. Artículo de Opinión.
- _____ (1997). Pueblo y educación. *Heterotopía*, III(5), Caracas, CIP.
- Moreno Olmedo, A. (2016a). *Antropología cultural del pueblo venezolano* (t. 1). Caracas: Fundación Empresas Polar, Centro de Investigaciones Populares.
- _____ (2016b). *Antropología cultural del pueblo venezolano* (t. 2). Caracas: Fundación Empresas Polar, Centro de Investigaciones Populares.
- _____ (2008). *El aro y la trama: Episteme, modernidad y pueblo*. Miami-EEUU: Convivium Press.
- _____ (2002a). *Historia-de-vida de Pedro Luis Luna*. Caracas-Venezuela: UC-CIP.
- _____ (2002b). *Historia-de-Vida o Investigación*. Caracas-Venezuela: Colección Convivium Minor (2), CIP.
- Moreno, A. y Otros (1998). *Historia-de-Vida de Felicia Valera*. Caracas-Venezuela: CONICIT.
- Moreno, A., Campos A., Rodríguez W. y Pérez M. (2000). Dos mundos-de-vida en una institución. *Heterotopía*, VI(16), Caracas, CIP.
- Moreno, A., Campos A., Rodríguez W. y Pérez M. (2006). *Y salimos a matar gente: Investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular* (Vol. I). Caracas-Venezuela: CIP.

- _____ (2006). *Y salimos a matar gente: Investigación sobre el delincuente venezolano violento de origen popular* (Vol. II). Caracas-Venezuela: CIP.
- Nietzsche, F. (1980). *Samtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. Berlin: Bd.
- _____ (1998). *El ocaso de los ídolos*. Madrid-España: Edimat.
- Ortega y Gasset, J. (1958). *Historia como sistema*. Madrid-España: Revista de Occidente.
- Pacheco, O. F. (2015). Mundo de vida y habitus: Claves teóricas en la configuración del imaginario escuela popular. Saber [online]. *Scielo*, 27(1), 130-142.
- Pérez Esclarín, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid-España: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- _____ (2010). *Los padres: Primeros y principales educadores de los hijos*. Caracas-Venezuela: San Pablo.
- Puyana, Y. y Barreto, G. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Departamento de Trabajo Social. Universidad Nacional de Colombia. *Dialnet*, (10).
- Quintana, J. (2016). *Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay: un enfoque epistemológico*. Tesis doctoral, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Valencia-Venezuela.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española: Tomo 9* (vigésima segunda edición). España: Espasa.
- Rodríguez, W. (2000). *El tema de la conciencia en la psicología de Vigotsky y en la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación*. [Documento en línea]. Disponible: <http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/El%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF> [Consulta: 2021, Enero 20].
- Saavedra, E. (2011). Escuela del sujeto y escuela sin sujeto. *Arjé*, Revista de Postgrado FACE-UC. 5(9), 113-126.
- Santa Biblia (Rev. 1960). *Antiguo y nuevo testamento*. Reina-Valera.
- Sarango, L. F. (2012, Febrero). *Sobre la Universidad Intercultural Bilingüe Amawtay Wasi del Ecuador*. Ponencia presentada en el I Simposio Intercultural de Interculturalidad desde Amawtay FaCE UC Venezuela Abya Yala, Bárbula-Venezuela, Universidad de Carabobo.

- Savater, F. (1991). *El valor de educar* (16ª. ed.). Colombia: Ariel, S. A.
- Sira, M. (2010). *Relaciones tormentosas: ¿Cómo salir de ellas? Si es lo que usted quiere...* Caracas-Venezuela: Norma, S. A.
- Turner Martí, L. y Pita Céspedes, B. (2006). *Pedagogía de la ternura*. Táchira-Venezuela: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC).
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales* (5a. ed.). Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Uzcátegui Pacheco, R. (2012). *Elementos para la conformación de una historia del currículo desde la memoria educativa venezolana*. [Documento en línea]. Disponible:https://www.researchgate.net/publication/318640293_ELEMENTOS_PARA_LA_CONFORMACION_DE_UNA_HISTORIA_DEL_CURRICULO_DESDE_LA_MEMORIA_EDUCATIVA_VENEZOLANA [Consulta: 2021, Marzo 14].
- Vattimo (1998). *Nietzsche and Heidegger. En: Daniel Conway (ed.) Nietzsche. Critical assesments, New York, Vol. III.*
- Zemelman H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría* (t. 1). Barcelona: Anthropos.

ANEXOS

[Anexo A]: Síntesis Curricular

DATOS PERSONALES

NOMBRES: RICHARD DEISIMIR.
APELLIDOS: MONTERO COLÓN.
CÉDULA DE IDENTIDAD: 16.423.920.
FECHA DE NACIMIENTO: 01/03/1983.
EDAD: 38 AÑOS.
DIRECCIÓN: LA CANDELARIA; SECTOR "3 DE MAYO"; CALLE EL MEREY;
CASA N° 306; TINAQUILLO, ESTADO COJEDES.
TELÉFONO: 0416-2408835.
CORREO ELECTRÓNICO: richardmontero3@hotmail.com / richardmontero3@gmail.com / richardmontero3@yahoo.com



ESTUDIOS REALIZADOS

PRIMARIA (1^{ER} A 6^{TO} GRADO): *Escuela Básica "Antonio José de Sucre"*. (Tinaquillo, Estado Cojedes). Período: 1988-1994.

SECUNDARIA (7^{MO} A 9^{NO} GRADO): *Escuela Básica "Antonio José de Sucre"*. (Tinaquillo, Estado Cojedes). Período: 1994-1997.
Título Obtenido: Certificado de Educación Básica.

DIVERSIFICADO (4^{TO} A 5^{TO} AÑO): *Unidad Educativa "Monseñor Francisco Miguel Seijas"*. (Tinaquillo, Estado Cojedes). Período: 1997-1999.
Título Obtenido: Bachiller en Humanidades.

SUPERIOR: Universidad de Carabobo. (Valencia, Estado Carabobo). Período: 1999-2004.
Título Obtenido: LICENCIADO EN EDUCACIÓN. **MENCIÓN: CIENCIAS SOCIALES.** Fecha: 15-12-2004.

Universidad de Carabobo. (Valencia, Estado Carabobo). Período: 1999-2004.
Título Obtenido: MAGISTER EN EDUCACIÓN. **MENCIÓN: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.** Fecha: 12-08-2009.

Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. (Tinaquillo, Estado Cojedes). Período: Del 17-09-2018 al 08-12-2018.
Título Obtenido: DIPLOMADO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Universidad de Carabobo. (Valencia, Estado Carabobo).
DOCTORADO EN EDUCACIÓN.

TALLERES REALIZADOS

II FORO: "Transformación Curricular como Proceso de Modernización del Sistema Educativo". *En Calidad de PONENTE.*
Duración: 08 Horas. *Tinaquillo, 05 de Febrero de 2020.*
Avalado por: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Programa Tinaquillo, Subprograma Educación.

FORO: "La Evaluación en la Transformación Curricular". *En Calidad de PONENTE.* Duración: 08 horas. *Tinaquillo, 14-01- 2020.*
Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la Coordinación Pedagógica del LNR "Eloy Jacinto Díaz Ochoa".

SIMPOSIO DOCTORAL: HACIA UNA RACIONALIDAD CIENTÍFICA INTEGRATIVA DE LA INTELLECTUALIDAD INTERSUBJETIVA EN EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN HUMANIZADORA. *En Calidad de Participante.* Duración: 08 horas. *Valencia-Carabobo, Sala de Postgrado de Mañongo, 27 de Noviembre de 2019.*
Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Dirección de Eventos.

SIMPOSIO DOCTORAL: VISIÓN PRAXIOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. UNA INTEGRACIÓN ONTEPISTÉMICA DESDE LA DIDÁCTICA, TECNOLOGÍA Y CULTURA. En Calidad de **ORGANIZADOR**. Duración: 08 horas. Valencia-Carabobo, Sala de Postgrado de Mañongo, 12 de Noviembre de 2019.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Dirección de Eventos.

DISERTACIÓN SOBRE: “¿Cómo Hacer Pedagogía y No Morir en el Intento?” y, “Sobre la Transformación Curricular en Educación Media”. En Calidad de **PONENTE**. Duración: 16 horas. Tinaquillo, 03 de Octubre de 2019.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la Coordinación Pedagógica del LNR “Eloy Jacinto Díaz Ochoa”.

FORMACIÓN INTENSIVA SOBRE LA GESTIÓN EDUCATIVA EN AMBIENTES VIRTUALES DIRIGIDA A LOS DOCENTES POSTULADOS DEL CENTRO DE FORMACIÓN COJEDES. Duración: 3 Días (14/11/2018, 15/11/2018 y 16/11/2018).

Avalado por: Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. CEFO-COJEDES.

TALLER DE PROCESADOR DE TEXTOS WRITER Y GESTOR DE PRESENTACIONES IMPRESS. Duración: 23 Días (del 16/08/2016 al 07/09/2016). Tinaquillo, 23 de Noviembre de 2016.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología; a través de la Fundación Infocentro del Estado Cojedes.

CURSO DE USO BÁSICO DEL COMPUTADOR. Duración: 5 Días (del 10/08/2016 al 15/08/2016). Tinaquillo, 23 de Noviembre de 2016.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología; a través de la Fundación Infocentro del Estado Cojedes.

CONFERENCIA: “EDUCAR PARA HUMANIZAR Y EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS”. Duración: 08 Horas. Tinaquillo, 12-03-2016.

Avalado por: Universidad Pedagógica Experimental Libertador; a través de su Extensión Académica Cojedes. Conferencista Dr. Antonio Pérez Esclarín.

I CURSO DE DEFENSA INTEGRAL DE LA NACIÓN. Duración: 16 Horas. Tinaquillo, 17 y 18 de Julio de 2013.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación y Ministerio del Poder Popular para la Defensa; a través de la Zona Educativa del Estado Cojedes y su Comité Permanente para la Instrucción Premilitar.

CURSO NO CONDUCTENTE DE FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA DESDE EL ARTE DE INVESTIGAR. En Calidad de Participante. Duración: 136 horas. Campus Bárbula, Carabobo, Venezuela. Lapsos Septiembre-Diciembre 2012.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Decanato.

IIICONGRESO INTERNACIONAL DE FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA EN TORNO A LA PARTICIPACIÓN. En Calidad de Participante. Duración: 30 horas. Campus Bárbula, Carabobo, Venezuela 03al 07 de Diciembre de 2012.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato. Vicerrectorado. DESCO.

I JORNADA INTERCULTURAL AMAWTAY WASI PRESENTACIÓN DE LA CÁTEDRA LIBRE DE INTERCULTURALIDAD. En Calidad de Participante. Duración: 12 horas. Campus Bárbula, Carabobo, Venezuela 26 de Octubre de 2012.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato. Vicerrectorado.

I SIMPOSIO INTERNACIONAL DE INTERCULTURALIDAD DESDE AMAWTAY FaCE UC VENEZUELA ABYA YALA. En Calidad de Participante. Duración: 30 horas. Campus Bárbula, Carabobo, Venezuela 23 y 24 de Febrero de 2012.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato. Vicerrectorado.

I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN COMPARADA “DR. CÉSAR GUZMÁN” HOMENAJE A: DRA. EDDY RIERA, DR. FERNANDO SALAZAR. En Calidad de Participante. Duración: 30 horas. Bárbula, 20 y 21 de Mayo de 2011.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato. Vicerrectorado.

TALLER: “Enseñanza de los Valores para la Construcción de la Ciudadanía”. En Calidad de **PONENTE**. Duración: 16 horas. 13 de Mayo de 2011.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la UEN “Antonio José de Sucre” y, Ministerio del Poder Popular para las Comunas y Protección Social.

TALLER: “Sembrando Valores para la Vida”. En Calidad de **PONENTE**. Duración: 32 horas. 02 de Mayo de 2011.

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la UE “Anexo Bella Vista” y el Municipio Escolar 14.5.2 (Municipio Escolar Miguel Peña) de Valencia Estado Carabobo.

SEMINARIO: “Disertación: Educación Comparada en la Investigación Educativa”. Duración: 16 horas. 02 de Abril de 2011.

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato.

TALLER: "Nuevas Fronteras: La Globalización en la Era de la Modernidad Líquida". En Calidad de **PONENTE**. *Duración: 32 horas. 01 de Marzo de 2011.*

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la UE "Anexo Bella Vista" y el Municipio Escolar 14.5.2 (Municipio Escolar Miguel Peña) de Valencia Estado Carabobo.

TALLER: "Marcha y Vivac". *Duración: 24 horas. Tinaquillo, Febrero de 2011.*

Avalado por: Los Ministerios del Poder Popular para la Educación y del Poder Popular para la Defensa; a través del Comité Permanente para la Instrucción Premilitar de la Zona Educativa del Estado Cojedes (Coordinación Zonal de Instrucción Premilitar).

CURSO: "Curso Introductorio del Programa Doctorado en Educación". *Duración: 48 horas. Enero 2010.*

Avalado por: Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo. Dirección de Postgrado. Decanato.

TALLER: "Enseñanza de la Ley para la Prevención del Delito". *En Calidad de PONENTE. Duración: 120 Horas. San Carlos, Septiembre de 2008. Lugar: Instituto Autónomo de la Policía Bolivariana del Estado Cojedes.*

Avalado por: Instituto Autónomo de la Policía Bolivariana del Estado Cojedes; a través de su Consultoría Jurídica y Agente de Retención.

TALLER: "Estudio sobre la Crisis de Valores Presente en la Sociedad Actual Venezolana y Posibles Formas para Enfrentarla". *En Calidad de PONENTE. Duración: 60 Horas. San Carlos, Abril de 2008. Lugar: Instituto Autónomo de la Policía Bolivariana del Estado Cojedes.*

Avalado por: Instituto Autónomo de la Policía Bolivariana del Estado Cojedes; a través de su Consultoría Jurídica y Agente de Retención.

TALLER: "Desarrollo del Currículo y Orientaciones Metodológicas para la Educación Bolivariana Secundaria (Liceos)". *En Calidad de PONENTE. Duración: 120 Horas. Valencia, Abril de 2008. Lugar: Unidad Educativa "Ramón Ignacio Méndez II".*

Avalado por: Municipio Escolar 14.5 del Estado Carabobo; a través de la Dirección del Plantel Ramón Ignacio Méndez II.

***JORNADA INSTITUCIONAL DE CURRÍCULO. CURSO: "Cuarenta Horas con Evaluación".** *Duración: 40 Horas. Tinaquillo, 25, 26, 27, 28 y 29 de Febrero de 2008. Lugar: Escuela Básica "Balmira Villegas".*

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

JORNADA NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE. CURSO: "La Educación Bolivariana". *Duración: 300 Horas. Tinaquillo, Julio-Diciembre de 2007. Lugar: Unidad Educativa "José Antonio Anzoátegui".*

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

CURSO de: "Capacitación para Vigilantes Voluntarios del Ambiente y Adquirir Herramientas para Participar en la Protección Ambiental mediante Acciones de Prevención, Vigilancia y Control". *Duración: 60 Horas. San Carlos, 25 de Julio de 2007.*

Avalado por: Ministerio del Poder Popular para el Ambiente; a través del Programa de Voluntariado Ambiental.

CERTIFICACIÓN EN LOS SIGUIENTES OFICIOS: "Operador de Microsoft Word For Windows 2000 y Operador de Microsoft Power Point For Windows 2000".

Avalado por: Centro de Evaluación de los Aprendizajes y Certificación Ocupacional de la Gerencia Regional del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) Cojedes.

***CURSO DE: "Operador de Internet".** *Duración: 16 Horas.*

Avalado por: Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE). Centro Polivalente, Tinaquillo.

CURSO de: "Idioma Inglés, Dominio Instrumental". *Duración: 60 Horas. Período Lectivo 2006-03.*

Avalado por: **Universidad de Carabobo**, Dirección de Postgrado - FACE. Programa: Inglés y Otras Especialidades. Valencia – Carabobo.

TALLER DE: "Primeros Auxilios, dirigido a Docentes e Instructores de la Asignatura Instrucción Premilitar del 1er y 2do Año del Nivel Media, Diversificada y Profesional". *Duración: 08 Horas. Fuerte Paramacay: 13 y 14 de Abril de 2005.*

Avalado por: Los Ministerios de la Defensa y, de Educación y Deportes; a través de la Zona Educativa del Estado Carabobo y su Comité Permanente para la Instrucción Premilitar.

TALLER DE: "Orden Cerrado, dirigido a Docentes e Instructores de la Asignatura Instrucción Premilitar del 1er y 2do Año del Nivel Media, Diversificada y Profesional". *Duración: 08 Horas. Fuerte Paramacay: 03 y 04 de Marzo 2005.*

Avalado por: Los Ministerios de la Defensa y, de Educación y Deportes; a través de la Zona Educativa del Estado Carabobo y su Comité Permanente para la Instrucción Premilitar.

RECONOCIMIENTOS OBTENIDOS

- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN y MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por su Distinguido Desempeño como Organizador de la I Jornada Divulgativa de Instrucción Premilitar de la UE “José Francisco Arocha Sandoval” en Conmemoración al Bicentenario de la Batalla de Taguanes, realizada en Fecha 17-06-2013.
- **BOTÓN HONOR AL MÉRITO PREMILITAR EN SU ÚNICA CLASE** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN y MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO Y DE LA ZONA EDUCATIVA DEL ESTADO COJEDES**, en Reconocimiento a sus Valores Éticos, Espirituales, Vocacionales y de Idoneidad dentro de su Desempeño Profesional y en Especial en la Cátedra de Instrucción Premilitar. Expedido en Fecha: 15-01-2013.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA, MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LAS COMUNAS Y PROTECCIÓN SOCIAL**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR ZONAL (COJEDES), DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO Y CONSEJO COMUNAL DE CAJA DE AGUA II**, por su espléndido desempeño como **ORGANIZADOR** de la I Jornada Divulgativa de IPM relacionada con el Manifiesto de Cartagena y la Resistencia Indígena, realizada en la UE “José Francisco Arocha Sandoval” de Tinaquillo Estado Cojedes. Expedido en Fecha: 22-11-2012.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**, a través del **MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO y su COORDINACIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y RECREACIÓN**, por haber participado en los **I Juegos Inter Escuelas Educativas Tinaquillo 2012**. Expedido en Fecha: Julio 2012.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN y MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por la Responsabilidad y **ORGANIZACIÓN** de la I Jornada Divulgativa de IPM entre estudiantes de 4to y 5to año, que se llevó a cabo en las instalaciones de la Institución Educativa donde labora como Docente y Coordinador de Instrucción Premilitar. Felicitaciones para que continúe realizando los valores patrios de la tierra grande de Bolívar. Expedido en Fecha: 27-06-2012.
- **CONSTANCIA** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LAS COMUNAS Y PROTECCIÓN SOCIAL**, a través del **CONSEJO COMUNAL “CANDELARIA EL JARDÍN”**, por haber realizado un arduo y abnegado Trabajo Social en Pro de la Comunidad “El Jardín” durante el Lapso Comprendido entre el 19-06-2010 hasta el 19-06-2012, período en el que fungía como **Comisionado de Educación, Cultura y Formación del Consejo Comunal Candelaria “El Jardín” por Elección Popular** que le asignó dicha tarea debido a su reconocida trayectoria y amplia solvencia moral; además de Representar al Consejo Comunal “Candelaria El Jardín” como **Coordinador Principal por la Unidad Ejecutiva (Firmante)** al ser elegido por decisión unánime en una **Segunda Vuelta de Elección Popular**, decidida en **Asamblea de Ciudadanos y Ciudadanas** luego de Constituido el Consejo Comunal; dicho registro se halla asentado en el Certificado de Registro del Consejo Comunal Bajo el Número 09-02-01-001-0082, en el Sistema de Taquilla Única de Registro del Poder Popular del Estado Cojedes, de fecha 26-06-2010. Expedido en Fecha: 19-06-2012.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN, MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA, MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LAS COMUNAS Y PROTECCIÓN SOCIAL**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR ZONAL (COJEDES), DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO Y CONSEJO COMUNAL DE CAJA DE AGUA II**, por su Espléndido Desempeño como **ORGANIZADOR** de la I Jornada Divulgativa de Instrucción Premilitar realizada en la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval” de Tinaquillo, Estado Cojedes. Expedido en Fecha: 28-05-2012.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por su Excelente Gestión y Destacado Rol como **ORGANIZADOR** de la I Actividad Recreativa Cultural de IPM en el LB “José Francisco Arocha Sandoval”. Expedido en Fecha: 15-04-2011.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por su Excelente Gestión y Destacado Rol como Coordinador de Instrucción Premilitar de la Unidad Educativa “José Francisco Arocha Sandoval”, en el **Enaltecimiento de los Valores Patrios y Soberanos, demostrando su Abnegado Compromiso hacia la consolidación del Hombre Nuevo Cónsono con los Valores Republicanos**. Expedido en Fecha: 15-04-2011.

- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN** y el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA** a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, aunado al **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LAS COMUNAS**, a través del **CONSEJO COMUNAL "CANDELARIA EL JARDÍN"**, por su valiosa Colaboración como Representante del Comité de Educación, Cultura y Formación del Consejo Comunal "Candelaria El Jardín", en la **ORGANIZACIÓN** de la I Actividad Recreativa-Cultural de Instrucción Premilitar de la UEN "Antonio José de Sucre". Expedido en Fecha: 28-03-2011.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN** y **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por su valioso trabajo como **ORGANIZADOR** del: I Encuentro Recreativo Cultural de Instrucción Premilitar en la Unidad Educativa "José Francisco Arocha Sandoval". Expedido en Fecha: 23-02-2011.
- **REFERENCIA PERSONAL** que otorga la **COORDINADORA MUNICIPAL DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR (Luz Marizol Hernández)**, por el **excelente Rol** desempeñado como Coordinador de Instrucción Premilitar en el LB "José Francisco Arocha Sandoval", demostrando durante todas las actividades planificadas en el marco de los lineamientos del nivel central **EXCELENTE RESPONSABILIDAD** para las obligaciones contraídas. Expedido en Fecha: 17-11-2010.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por haber participado en la: I SEMANA RECREATIVA Y CULTURAL DE IPM (desde el 29 de Noviembre al 02 de Diciembre de 2010). Expedido en Fecha: 02-12-2010.
- **RECONOCIMIENTO** que otorga el **MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN**, a través de la **COORDINACIÓN DE INSTRUCCIÓN PREMILITAR DEL MUNICIPIO ESCOLAR N° 2 DE TINAQUILLO**, por su destacado rol como Docente del L.B. "José Francisco Arocha Sandoval", y por la Excelente Participación en todas las Actividades Planificadas por la Coordinación Municipal de IPM, con motivo de la Celebración del XXX Aniversario de Instrucción Premilitar. Expedido en Fecha: 24-06-2010.
- **CERTIFICADO** que otorgan los **MINISTERIOS DE LA DEFENSA Y, DE EDUCACIÓN Y DEPORTES; A TRAVÉS DE LA ZONA EDUCATIVA DEL ESTADO COJEDES Y SU COMITÉ PERMANENTE PARA LA INSTRUCCIÓN PREMILITAR**, por la destacada y admirable labor como Docente de la Asignatura "Instrucción Premilitar", donde logró demostrar un amplio rango de competencia en la noble tarea por enaltecer la Significatividad e Importancia de la Instrucción Premilitar. Expedido en Fecha: 23-06-2005.
- **CERTIFICADO** que otorga el **INSTITUTO DE FORMACIÓN COMUNITARIA "NUEVO MILENIO", (TINAQUILLO - ESTADO COJEDES)**; por su apoyo y colaboración incondicional con esa noble Organización, habiendo dedicado durante más de cuatro (4) años, tiempo y esfuerzo constante orientado en función de un Trabajo Social en Pro del Desarrollo de las Comunidades. Expedido en Fecha: 01-06-2005.
- **CERTIFICADO** que otorga la **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, a través del **DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS, POR HABER CONTRIBUIDO CON ESA PRESTIGIOSA CASA DE ESTUDIOS EN EL DESARROLLO DE UNA ARDUA LABOR ORIENTADA A LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA DOCENCIA**. Expedido en Fecha: 02-05-2005.
- **CONSTANCIA** que otorga la **JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN DE VECINOS DEL SECTOR "EL JARDÍN" DE LA PARROQUIA LA CANDELARIA, TINAQUILLO-EDO-COJEDES**; en reconocimiento a la Excelente y Destacada Participación como Miembro Activo de la Asociación de Vecinos antes nombrada, donde desempeña el cargo de **Secretario de Protección al Joven**, desde el 02-12-2001; mostrando una Ardua y Abnegada labor al Servicio de la Comunidad. Expedido en Fecha: 02-12-2004.
- **CERTIFICADO** que otorga la **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, a través de la **DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**, por haber obtenido el **Tercer Lugar (MENCIÓN HONORÍFICA) en la Realización y Presentación del Trabajo Especial de Grado en la Mención: Ciencias Sociales**. Expedido en Fecha: Noviembre de 2004 y avalado por el **DECANATO DE LA FACULTAD**.
- **CERTIFICADO** que otorga el **LICEO NACIONAL "MARTÍN J. SANABRIA"**, en reconocimiento al Excelente Desempeño Docente ampliamente demostrado durante el Período de Pasantías perpetrado en dicho Plantel. Expedido en Fecha: 01-08-2004 y avalado por el **DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD DE CARABOBO**.
- **CERTIFICADO** que otorga la **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, a través del **DEPARTAMENTO DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**, por haber cumplido satisfactoriamente con todos los requisitos exigidos para optar por el Título de Licenciado en Educación. Expedido en Fecha: 01-08-2004.

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- GRUPO:** **Gente Universitaria. Tinaquillo, Estado Cojedes.*
- Cargo:** Preparador en Razonamiento Verbal, para la Prueba de Actitud Académica. Proceso Nacional de Admisión 2004.
- Duración:** 3 Meses.
- PLANTEL:** *Liceo Nacional "Martín J. Sanabria". Valencia, Estado Carabobo.*
- Cargo:** Profesor de Filosofía (Pasantías); con una Carga Horaria de Cuatro (4) Horas Semanales; una (1) Sección.
- Duración:** 2 Meses con 22 días. Desde el 04/05/2004 al 26/07/2004. Año Escolar: 2003-2004.
- PLANTEL:** *Liceo Nacional "José Laurencio Silva". Buenos Aires. Tinaquillo, Estado Cojedes.*
- Cargo:** Profesor de Instrucción Premilitar (Suplente); con una Carga Horaria de Treinta y Seis (36) Horas Semanales; dieciocho (18) Secciones.
- Duración:** 9 Meses y 22 días. Desde el 16/09/2004 al 08/07/2005. Año Escolar: 2004-2005.
- PLANTEL:** *Unidad Educativa "Instituto Juan XXIII".*
- Cargo:** Docente de Aula Contratado, con una Carga Horaria de Veintiocho (28) Horas Semanales; Diez (10) Secciones. Dictando las Asignaturas: Ciencias de la Tierra (6 Horas), Geografía Económica de Venezuela (6 Horas), Historia Moderna y Contemporánea de Venezuela (8 Horas), Cátedra Bolivariana (4 Horas), Historia de la República Bolivariana de Venezuela (4 Horas).
- Duración:** A partir del 16/09/2005 hasta el 19/07/2007. Año Escolar: 2005-2006 / 2006-2007.
- Dirección:** Prolongación Calle Colina N° 13-170. Sector Buenos Aires. Tinaquillo-Cojedes.
- PLANTEL:** *Unidad Educativa "José Francisco Arocha Sandoval". Caja de Agua. Tinaquillo-Cojedes.*
- Cargo:** Docente de Aula, con una Carga Horaria de Cuarenta (40) Horas Semanales. Dictando las Asignaturas propias al Área de Geografía, Historia y Ciudadanía durante el Turno de la Tarde.
- Duración:** A partir del 16/09/2005 hasta el 14/12/2018.
- INSTITUCIÓN:** **UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA FUERZA ARMADA (UNEFA), NÚCLEO COJEDES – TINAQUILLO.**
- Cargo:** **Profesor Contratado de Técnicas Turísticas; Geografía Turística II; Hombre y Sociedad; Seminario II; Hombre, Sociedad, Ciencia y Tecnología.**
- Duración:** Desde el 19/09/2006 hasta el 31/07/2009.
- Dirección:** Urb. Buenos Aires. Avenida León Mishkin. Sector Hilanderías Casa N° 2.
- FACILITADOR EN LA UEMR "ELOY JACINTO DÍAZ" (MISIÓN RIVAS) DE MARZO DE 2009 HASTA SEPTIEMBRE DE 2010.
- INSTITUCIÓN:** **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR, NÚCLEO ACADÉMICO CARABOBO.**
- Cargo:** **Tutor Contratado de INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.**
- Duración:** Desde el 15/01/2012 al 26/01/2014.
- Dirección:** Al lado de la Zona Educativa de Carabobo y el Instituto Universitario de Tecnología Valencia.
- PLANTEL:** **Unidad Educativa Nacional "Batalla de Taguanes". RIF: J-31142000-2 – Código DEA. OD09100902.**
- Cargo:** **DOCENTE POR HORAS EN EL ÁREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**
- Duración:** Primer Lapso. Año Escolar 2012-2013.
- Dirección:** Avenida Principal San Isidro II, al lado de la Iglesia Sagrado Corazón de Jesús. Tinaquillo-Cojedes.
- Teléfonos:** (0258) 8085504/ e-mail: lbbatalladetaguanes@hotmail.com.
- MIEMBRO Y FUNDADOR DE LA "ORDEN HONOR AL MÉRITO PREMILITAR EN SU ÚNICA CLASE".
- INSTITUCIÓN:** ***UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LA SEGURIDAD*, NÚCLEO ACADÉMICO COJEDES (TINAQUILLO).**
- Cargo:** **Docente (Medio Tiempo) de HISTORIA DE LA SEGURIDAD; PROYECTO SOCIOINTEGRADOR; FORMACIÓN SOCIOPOLÍTICA; ÉTICA DEL SERVIDOR PÚBLICO.**
- Duración:** Desde el 22/01/2018 hasta el Presente (Octubre 2021).
- Dirección:** **Calle Real Las Mercedes, Vía Los Nevados.**
- PLANTEL:** **Liceo Nacional Rural "Eloy Jacinto Díaz". Vegas de Tamanaco. Tinaquillo-Cojedes.**
- Cargo:** **Subdirector Pedagógico.** Turno: Tarde.
- Duración:** A partir del 07/01/2019 hasta el presente (Octubre de 2021).

PLANTEL: *Unidad Educativa "Ramón Ignacio Méndez". RIF: J-30112663-7 – COD. ME. 001500714-3 DP 00150810-3*
Cargo: Docente por Horas en el Geografía, Historia y Ciudadanía.
Duración: A partir del 16/09/2005 hasta el Presente (2021).
Dirección: Barrio Bella Vista 2, Calle 5 de Julio N° 66-12-10. Valencia, Estado Carabobo.

TRABAJOS PUBLICADOS

- **TRABAJO ESPECIAL DE GRADO: "EL MALTRATO A LA MUJER EN LA FAMILIA VENEZOLANA".** Universidad de Carabobo: Facultad de Ciencias de la Educación; Escuela de Educación. TUTOR: LEWIS, Lamus; CO-TUTOR: CONTRERAS, Tito; AUTOR: MONTERO, Richard. *Octubre de 2004.* (PUBLICACIÓN POR PARTE DE LA **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**, A TRAVÉS DE LA **DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**, POR HABER OBTENIDO EL **TERCER LUGAR EN MENCIÓN HONORÍFICA POR LA REALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO EN LA ESPECIALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES**).
- **TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA: "EL APOORTE DE LA ENSEÑANZA DE LA INSTRUCCIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMERO Y SEGUNDO AÑO DEL CICLO DIVERSIFICADO DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA".** Universidad de Carabobo: Facultad de Ciencias de la Educación; Escuela de Educación. TUTOR: MACHADO; Franklin. *Agosto de 2009.* (PUBLICACIÓN POR PARTE DE LA **UNIVERSIDAD DE CARABOBO**).
- **ARTÍCULO CIENTÍFICO: "LA VIDA DESDE LA PRACTICACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN A LA VIOLENCIA ESTUDIANTIL DESDE EL SER DOCENTE".** REVISTA ARJÉ de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. (Código Arjé24-016). Primer Semestre de 2020.

REFERENCIAS PERSONALES

- Doctor en Educación José Rafael Quintana, CIV-8.685.375. Teléfono Celular: 0414-4631644.
- Doctora en Educación Luz Marizol Hernández, CIV-8.772.852. Teléfono Celular: 04123454531.
- Doctora en Educación Mónica Jiménez, CIV-13.928.321. Teléfono Celular: 0416-3300812.
- Doctora en Educación Claudia Villasmil, CIV-11.024.562. Teléfono Celular: 0412-8315737.
- Administradora, Contadora y Licenciada en Educación Cristina Valentina Fernández Estrada, CIV-7561173. Teléfono Celular: 0426-9309641.
- Licenciado en Educación Gustavo Alfonso Sandoval Pérez, CIV-16157991. Teléfono Celular: 04244903481.