

Crítica de la cultura e investigación educativa en Venezuela: reflexiones desde la sistematización de experiencias



Criticism of culture *and educational research in Venezuela: reflections from the systematization of experiences*

Rosa Alba Colmenares de Guirigay

<https://orcid.org/0000-0003-25-180645>

delalba1988@gmail.com

Teléfono de contacto: + 58 414 7407022

Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGESEX-ULA.

Doctorado en Ciencias Humanas

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de los Andes

Mérida, Estado Mérida. Venezuela

Fecha de recepción: 23/09/2020

Fecha de envío al árbitro: 27/09/2020

Fecha de aprobación: 27/10/2020



Resumen

El presente artículo es un intento de comprensión de la realidad educativa venezolana a partir de los fundamentos teóricos que plantea la *Crítica de la cultura* en América Latina. Se estructuró a razón de tres ideas fundamentales: 1. *Crítica de la cultura* en América Latina; 2. Educación e investigación educativa; y 3. La Sistematización de Experiencias en relación con la *Crítica de la cultura*. Cada idea viene guiada por interrogantes, que no pretenden respuestas inmediatas, sino provocar la reflexión y fomentar la crítica. El énfasis del estudio se sitúa tanto en la educación como en la investigación, la primera, entendida como disciplina creadora, reproductora y transmisora de cultura; y, la segunda, es analizada a partir de la Sistematización de Experiencias, la cual se asume como proceso de reflexión crítico e interpretativo.

Palabras clave: *crítica de la cultura*, educación, investigación, Sistematización de Experiencias.

Abstract

The following article attempts to understand the educational reality in Venezuela based on the foundations posed by the *Critique of Culture* in Latin America. It is structured upon three fundamental ideas: 1. *Critique of Culture* in Latin America; 2. Education and educational research; 3. The Systematization of Experiences in relation to the *Critique of Culture*. Each idea is guided by questions which do not seek immediate answers but provoke reflection and encourage criticism. The emphasis of this study is centered both in Education and Research, the first one understood as creator and transmitter of culture; and the latter is analyzed from the Systematization of Experiences which is assumed as a process of critical and interpretive reflection.

Keywords: criticism of culture, education, research, Systematization of Experiences.

Author's translation.

*¿Quién eres, tú sonoro al fondo de mí mismo?
¿Cómo te llamas, horizonte presentido...?
[...]
¿Cómo describir tu rostro sin ojos que me mira?
Armando Rojas Guardia*

Introducción

Desde una perspectiva de reflexión crítica e interpretativa de la educación, es esencial preguntarse ¿Qué modelo orienta hoy la mirada de la educación en América Latina, y, por consiguiente, la de Venezuela? A esta primera interrogante le suceden otras, las cuales se profundizan bajo la aguda percepción de la existencia humana que tiene, entre otros autores, a Armando Rojas Guardia: *¿Quién eres, tú sonoro al fondo de mí mismo?*, dejando entrever cómo en los hábitos, modos de pensar y hacer del pueblo latinoamericano y venezolano, sigue latente el paradigma racionalista occidental. Por tanto, nos preguntamos ¿Hacia dónde dirige la mirada la educación Latinoamericana y particularmente la de Venezuela? ¿El mirar de maestros y maestras es consciente, cuestionador, analítico, reflexivo y empoderado?

Si la mirada ha sido educada para un “mirar” consciente, ¿se percata de la forma sutil y engañosa en que el paradigma de la razón continúa alimentando las prácticas educativas de las escuelas?, o en palabras de Rojas Guardia *¿Cómo describir tu rostro sin ojos que me mira? ¿Saben maestros y maestras pronunciar el mundo para entrar en diálogo con él? ¿Cómo te llamas, horizonte presentido [...]*?

Los versos del poeta venezolano Armando Rojas Guardia¹ expuestos aquí en calidad de epígrafe introducen, con su sentido metafórico, el propósito de este trabajo: cuestionar para aprender a mirar, aprender a escuchar, aprender a “pensar un pensamiento nuevo”² que promueva el diálogo en un mundo heterogéneo, plural, multidimensional y globalizado.

En consecuencia, en estas páginas se expone la necesidad de valorar los cuestionamientos, con el fin de proponer formas de vislumbrar procesos investigativos, críticos e interpretativos, heurísticos y de contexto, más cercanos a las necesidades humanas. Por ello, deben constituirse en propiciadores de cambios reales en la naturaleza de los procesos, poniendo de manifiesto, como señala Cendales (2002: 4), una posición antagónica “a la visión positivista vigente.” Cabe advertir, que el método científico como construcción cultural, no es totalmente objetivo y neutral, por ende, imposibilita reconocer los espacios subjetivos, intrasubjetivos e intersubjetivos presentes en toda acción humana, lo cual es un factor sustancial en este estudio.

Reflexión crítica e interpretativa de la educación en clave epistemológica

El “mirar” hacia el “norte”³ pareciera inscrito en el inconsciente colectivo del pueblo latinoamericano. El modo en que se desarrolla el ejercicio de la educación en los diferentes ámbitos y escalas de acción, parece justificar este presupuesto, al tiempo que constituye parte de su evidencia. En este sentido, hacer un rápido balance sobre cuáles son los autores más estudiados en nuestras universidades, o, someter a examen riguroso los diseños curriculares que determinan lo que se debe aprender y cómo hacerlo, permitiría reconocer la situación de la educación primaria y secundaria, (Media General) particularmente, en nuestro país y su lugar dentro del contexto educativo como parte del pueblo latinoamericano.

Sin ánimo de negar que hayan existido iniciativas significativas, alentadas por el deseo de cambiar esta situación, en la realidad las prácticas educativas han sucumbido a la hegemonía que sigue ejerciendo el pensamiento racional, a partir del cual se ha pensado la educación como proceso formativo e instructivo. Por eso acotamos que, es en estos términos, como han formado, informado e instruido a las generaciones pasadas y presentes; se ha construido ciudadanía, fundado naciones y fortalecido culturas.

En el caso venezolano, podría preguntarse si, la aplicación del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, tanto a nivel de Educación Básica como de Educación Media ¿Ha producido cambios sustanciales en el modo de pensar y hacer de los ciudadanos/as? A nuestro entender, el caos educativo, social, económico y ético en escuelas y liceos, por mencionar solo dos niveles, indica claramente que no es así. De hecho, declarar el pensamiento de Simón Rodríguez, los principios del ideal bolivariano, y los valores del humanismo social como fundamentos filosóficos del currículo escolar en Venezuela, nos lleva a otras interrogantes ¿han permeado estos principios y valores la didáctica de las prácticas pedagógicas desarrolladas en escuelas, liceos, universidades? Si estos fundamentos forman parte de las prácticas pedagógicas en el hacer cotidiano de la escuela⁴, ¿por qué se sigue profundizando la brecha entre teoría y práctica, entre lo cognitivo y el hacer?, al tiempo que los valores de convivencia se han trastocado dando lugar en la actualidad a un canibalismo darwiniano.⁵

El objetivo fundamental de la educación en Venezuela, es el desarrollo integral del ser humano; no obstante, la realidad parece poner en entredicho tan encomiable propósito al profundizarse la brecha entre lo dicho y lo hecho; la teoría y su concreción en los distintos espacios de la sociedad, encaminando hacia nuevos cuestionamientos: ¿Vela el Estado, por el establecimiento de las garantías y oportunidades necesarias para que los/as estudiantes se formen según su vocación y en igualdad de condiciones?

De ser así, ¿por qué, en la Ley Orgánica de Educación se establece como uno de los fines de la educación “...desarrollar en los ciudadanos/as la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburiífero, en el marco de un nuevo modelo productivo endógeno?”⁶ Acaso, la formación del pensamiento y la producción de conocimiento en el campo de las ciencias humanas, sociales, la filosofía, las artes, la literatura, la historia y la cultura en general, ¿no son uno de los más elevados bienes de la nación y por ello debe “especialmente” invertirse en su producción?

Cuando en los intereses de una nación, hay desequilibrio entre la producción de bienes materiales y bienes espirituales, se anula toda posibilidad estructural de transformación social, cultural, espiritual, incluso económica y la tendencia en la población respecto a su formación profesional, se ve obligada a desplazarse hacia carreras que le proporcionen “bienestar” económico: “... saldrán los estudiantes a recibir con vivas, a cualquiera que vean dispuesto a darle los empleos en que hayan puesto los ojos...ellos o sus padres”, sostiene Simón Rodríguez (citado por Ángel Rama, s/a. 16), ilustrando a través de sus palabras las consecuencias que se generan ante políticas educativas sesgadas. Toda educación como proyecto social, continúa diciendo el maestro (Ob. Cit. 16), debe procurar establecer un “arte de pensar”⁷, ideal que continúa esperando el momento de su cumbre en América Latina.

Estas inquietudes críticas en clave de pregunta, no buscan respuesta, son provocaciones en el marco de la *Crítica de la cultura* para pensar lo cotidiano de la vida educativa elevándolo a niveles de abstracción para pronunciarlo, comprenderlo, conceptualizarlo (hacer teoría), aprehenderlo y volver a la realidad para leerla de nuevo, ahora, a partir del conocimiento generado para mejorarla, cambiarla o transformarla.

Penetrar en una realidad como la educativa, que sigue estando sin voz y negada en su dimensión política para objetivarla, reitera por una parte; la necesidad de romper con viejas tradiciones culturales heredadas de Europa desde el mismo momento de la colonización y que han sometido y sumido en el silencio la sociedad venezolana y latinoamericana, (currículos organizados por materias, grados, edades, conocimientos distribuidos en bloques siguiendo el enfoque simplificador, lineal y reduccionista); por la otra, transitar hacia un modelo educativo descentrado, plural, donde el educador/a se transforme, como propone Barbero, J (1977: s/p), “en formulador de problemas, provocador de interrogantes, coordinador de equipos de trabajo, sistematizador de experiencias, memoria viva de la institución que hace relevo y posibilita el diálogo entre generaciones”, son realidades que se presentan como los grandes retos a superar en la educación de hoy.

Ese maestro que propone Barbero, y, parece entrar en el campo de las utopías posibles, es transformador porque se ha transformado, dialoga porque salió de sí para ir al encuentro del otro/a, en un mundo globalizado, interconectado, plural, que exige nuevas lecturas para reducir la brecha entre los nuevos opresores y los nuevos oprimidos. En consecuencia, pensar un maestro/a así, es una deuda a saldar por la educación, si pretende desarrollar el potencial creativo de cada ciudadano/a para que alcance el pleno ejercicio de su personalidad y

participe libre, solidaria y conscientemente en los procesos de transformación social y en su propia y necesaria transformación.

Es obvio al mismo tiempo, la urgencia de sistemas educativos con praxis pedagógicas auténticas, sin ellas, dice Freire: (citado por Blanco, G. 2004:52) “es imposible la superación de la contradicción entre opresores y oprimidos”, condiciones impuestas por la hegemonía de un pensamiento racional que está enraizado en el inconsciente colectivo, y que la escuela con sus prácticas continúa reproduciendo. Es por esto justamente, que la escuela debe constituirse en una comunidad que eduque al mismo tiempo que forma.

Educación en el sentido de acoger, acompañar y donde maestros y maestras sepan desprenderse de los saberes obtenidos al vivir anticipadamente la experiencia del conocimiento, para dar cabida al recién llegado/a y aprender juntos dentro de un ejercicio pleno de democracia, que aleja la imposición en beneficio del diálogo que construye y fortalece la necesidad humana de aprender. De esta forma, y sin duda alguna, se piensa la educación bajo un signo de interrogación que tiende a la cristalización de la condición ontológica de la acción educativa como inicio de algo nuevo, de cuidado a lo recién llegado.

Al mismo tiempo, formar el pensamiento para que a través de la reflexión permanente se alcance el dominio del conocimiento aprendido y éste devenga en un aprehender que nutra y enriquezca la experiencia humana del diario vivir. Vista así la formación, permite un mirarse a sí mismo para distinguir la diferencia entre lo que se es hoy, y lo que una vez se fue, resultado natural de un proceso por el cual la persona se transforma en su relación con los otros/as y se manifiesta culturalmente por medio de las acciones en el mundo del cual hace parte.

La crítica de la cultura en el campo de la educación: aproximaciones conceptuales

Partiendo del supuesto que todo ser humano es sujeto de cultura y la educación la encargada de transmitirla, se juzga pertinente en el marco del presente ensayo, realizar algunas aproximaciones conceptuales como horizonte teórico al tema objeto de reflexión. En las interrogantes esbozadas, se distinguen tres elementos fundamentales: educación, cultura, investigación educativa. Son conceptos polisémicos que dan lugar a categorías conceptuales y configuran, al mismo tiempo, reflexiones y prácticas en diversos espacios, principalmente en el educativo.

Por tal razón, al ser complejos elementos onto-epistémicos de referencia en estas reflexiones, se hace necesario enunciar el sentido y significado al que se alude. Sin duda alguna, el carácter esencial de la educación es su función humanizadora de lo humano. Nacemos siendo potencialmente humanos, señala Rivas, P (2019:701), “...pero no lo somos del todo hasta después de entrar en contacto con nuestros semejantes, con unos patrones de vida, con unas relaciones sociales, con el contagio cultural y la fuerza de los valores que orientarán nuestros actos existenciales.”

Desde esta mirada, se hace preciso señalar que la educación es una dimensión consustancial al desarrollo de la naturaleza humana, por tanto, definirla con precisión para aprehender su significativa riqueza solo admite apreciables acercamientos. Desde la doble etimología del término: *educere*, *educare*; se hace referencia a *educere* a partir de la noción “extraer de adentro hacia fuera” debido a que esta acepción fundamenta el fin último de la educación: el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades humanas en ese ejercicio permanente de irse haciendo persona a lo largo de la vida, mientras que *educare* (criar, alimentar) remite a observar la educación en su función nutricia, socializadora y trasmisora de cultura, que cuida la vida del que recién llega a la escuela para iniciar su comienzo en lo nuevo y en lo público.

Cabe destacar, al mismo tiempo, que la noción de socialización en la educación encuentra en el sociólogo francés Durkheim, E (1975: 52-54), su máximo exponente. Define la educación como: “La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”. En palabras de Freire implicaría, negar la existencia de un hombre/mujer abstracto, aislado, desligado del mundo, y la negación a su vez de un mundo desligado de la existencia humana, punto crucial

para una educación de la tolerancia, la comprensión crítica, que aliente no la dominación de una generación sobre la otra, sino una práctica educativa que no silencia la voz de los diferentes, que problematiza⁸, libera, reconoce y respeta las diversidad como sustrato de riqueza social, traducándose finalmente en acción transformante y trasformadora. Así, la educación responde al principio de “educación para toda la vida” impulsado por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Comprender la educación como dimensión encargada de crear, recrear y transmitir cultura, que hombres y mujeres son producto y resultado de la misma, proyecta las reflexiones que se vienen desarrollando hacia la siguiente pregunta; ¿desde qué noción se puede entender el término cultura para efectos de pensar lo educativo en el marco de la crítica de la cultura en América Latina? La UNESCO (1982: s/p), la define como:

El conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo... es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos... por ella es como el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión, busca incansablemente nuevos significados y crea obras que lo trascienden.

La noción humanizadora que se desprende de la conceptualización, es un valioso aporte a la reflexión que se realiza, sumada a la idea de formación, en tanto, ambas constituyen las herramientas que se necesitan para que la actuación humana trascienda hacia la conciencia de sí como individuo (objetivación) y a la conciencia de sí como colectivo, para pronunciar el mundo. Un sujeto que sin perder su individualidad se fusiona en colectivo para realizar acciones transformadoras, luchas de resistencia (ante toda penetración del contexto cultural) y búsqueda de soberanía. González, V (2009: 135), dice, que la cultura es: “El resultado de las formas como un grupo humano es y hace cotidianamente y cómo transmite esas formas a quienes le siguen” brindando con ello, un valioso aporte a la discusión sobre el tema.

No obstante como toda forma, distingue, otorga identidad, se considera, que lejos de constituirse en una simple transferencia de “formas” (de sujetos a objetos) pues no existen neutralidades en las distintas figuras expresivas del lenguaje, la cultura es, y debe ser, espacio de resistencia activa, consciente -la conciencia emerge del mundo vivido-⁹, que dé cabida a las contradicciones, convergencias, divergencias, objetivaciones, para que hombres y mujeres se descubran como sujetos, descodifiquen y creen nuevos códigos culturales, que entren en relación dialógica de comprensiones mutuas en todos los sentidos¹⁰ y los procesos de hibridez¹¹ den lugar a sociedades inacabadas, siempre perfectibles, enriquecidas por el encuentro, donde cada hombre, cada mujer, empoderados como sujetos históricos sean, al mismo tiempo, sujetos activos en el cultivo de la paz como fin esencial para la coexistencia humana y la de su propia cultura.

Descubrirse como sujetos, es un acto de objetivación que implica la acción de investigar para conocer, de allí que, conocer es una de las actitudes inherentes a la condición humana, exige curiosidad frente al mundo, demanda búsqueda y reflexión crítica¹² sobre el acto mismo de conocer, posibilidad que surge al transitarse de la condición de objeto a la cualidad de sujeto, indicativo de que la investigación además de ser un acto cognitivo es también un proceso de aprendizaje que despierta la conciencia (Intra-interaprendizaje); solo aprende, dice Freire, aquel/la que se ha convertido en sujeto y como tal, puede observar desde afuera los fenómenos, problematizarlos y en movimiento recursivo, reinsertarse en la realidad que se le devela en continuo descubrimiento.

En consonancia con los criterios hasta ahora expresados, y teniendo como premisa que la educación es un proceso complejo por la multiplicidad de factores que en ella intervienen al ser, en suma, consustancial con la naturaleza humana; observar su realidad a partir de una visión problematizadora y convertirla en objeto de estudio es entrar en un campo de profundas complejidades dadas las relaciones que entabla con lo empírico, lógico y racional, que provocan contradicciones e incertidumbres en los procesos.

No obstante, todo acto educativo debe ser cuestionado rigurosa y permanentemente, su carácter inacabado lo convierte en terreno fértil para la indagación. Partiendo de este criterio, es pertinente recordar que la génesis de la investigación educativa es de data reciente, su advenimiento se sitúa a finales del siglo XIX, cuando la pedagogía como disciplina de las ciencias sociales y humanas acoge la metodología científica y se transforma en ciencia.

Ahora bien, al partir en el estudio de una visión problematizadora de la educación, en tanto que el hilo conductor del asunto gira en torno al escenario educativo y la sistematización de experiencias en el marco de la *Crítica de la cultura* en América Latina y la Investigación educativa; investigación y educación se conciben siendo parte de un mismo tejido, cuya naturaleza demanda la presencia de maestros/as investigadores/as dialógicos. Tiene su centro en fenómenos reales al reconocer que el ser humano y su realidad histórica es inacabada e inconclusa, está siempre siendo.

Se centra, en los estudiantes, en sectores de la población, en la cotidianidad de su vivir, de los que se recoge las inquietudes, deseos, sueños, esperanzas, proyectos, como contenidos que darán lugar a los temas generadores de estudio, reflexión crítica y aprendizaje bajo un enfoque inter y transdisciplinario. Es tarea de los educadores/as devolver sus resultados a la realidad que los originó, para cambiarla transformarla o mejorarla al dar respuesta a sus problemas fundamentales.

Educación y *Crítica de la cultura* en América Latina

En América Latina, interculturalidad y globalización son dos fenómenos que participan en la producción de lo social, la interculturalidad conduce a la tolerancia de lo heterogéneo y la globalización favorece el diálogo entre culturas, ambas actitudes son importantes para el fomento de una coexistencia pacífica que no niega el conflicto, más bien, de acuerdo con Canclini (2004:15),¹³ introduce un equilibrio epistemológico, al asumirse, reconocerse y respetar las diferencias, no solo como forma de resistencia, sino como medio para hacer visible a los pueblos y grupos marginados (los otros, los de la periferia, los subalternos). Esta realidad, que no es ajena a la educación, exige una escuela que se asuma como parte del complejo proceso intercultural y de globalización, característica propia de la modernidad.

Dos preguntas inquietan frente a lo antes planteado: ¿está preparada en América Latina la escuela para formar a las nuevas generaciones, en una época donde la *massmedia*¹⁴ impone modos más dinámicos e interactivos de aprender? ¿Cómo acompañar a los jóvenes de hoy quienes se desplazan de una escuela que sigue siendo letrada¹⁵ al “fascinante mundo” de los medios masivos?

La antropóloga Margaret Mead, afirma, que los adultos tienen un pensamiento atado al pasado, a la época de su infancia y su juventud, sumado a ello, se debe agregar, la existencia de estructuras físicas, administrativas y académicas tradicionales; las profundas desigualdades económicas que se traducen en acentuadas desigualdades en la forma de producir y tener acceso al conocimiento, ¿qué hacer entonces? Reinventarse, y con ello, las lógicas en base a las cuales se planifica el aprendizaje de los jóvenes en el presente, los ideales en base a los cuales se forman a los/as ciudadanos/as del siglo XXI, que viven bajo la dinámica de un nuevo paradigma; el visual, y han introducido un quiebre generacional que les hace alejarse cada vez más de los adultos, para educarse a sí mismos a través del ordenador, los teléfonos móviles, el cine, la televisión entre otros medios de comunicación.

A esta nueva forma relacional, de estar en el mundo y de interactuar en él, visual, auditiva, y de forma táctil, Jesús Martín Barbero la denomina mediaciones (entre los medios y la gente) En este sentido, sostiene Bedoya¹⁶, el pensamiento de Barbero, restablece, las relaciones discursivas entre el lenguaje lógico y el visual, es decir, entre lo comprensible a nivel racional y lo que se capta a través de los sentidos, hecho que pone de manifiesto la distancia enorme que existe entre el pensamiento técnico-científico y socio-cultural a partir del cual la escuela enseña, y aquel desde donde están aprendiendo los estudiantes en su vida cotidiana.

¿Significa entonces que la educación y sus instituciones educativas ya no tienen razón de ser para la vida y la formación de las nuevas generaciones? Tal cual como están planteadas hoy, sí. No obstante, su papel en el acompañamiento y preparación en la vida y para la vida del ser humano es insustituible, de allí, la necesidad de redefinición, reinención a partir de la realidad actual, que ha de prepararla para dar respuestas coherentes y pertinentes a la sociedad, que como nunca necesita una escuela con perfil actual y una concepción abierta que forme en la comprensión, cualidad que se constituye; según expresa Morín (2001:17), en “medio y

fin de la comunicación humana” y en el sustrato sobre el cual se puede diseñar y levantar el templo de una “educación por la paz a la cual estamos ligados por esencia y vocación”.

Estudios culturales, Sistematización de Experiencias e investigación educativa en Venezuela

Los estudios culturales, señala Víctor González, constituyen una referencia metodológica para quienes se interesan en la indagación de lo latinoamericano. Configuran lo que García Canclini¹⁷ ha denominado el campo transdisciplinario, motivo suficiente para citarlos brevemente, entre otras razones, porque la Sistematización de Experiencias, es a su vez teoría práctica que solo puede darse desde una concepción transdisciplinaria, rompe con las disciplinas al constituirse en una experiencia de aprendizaje en sí misma para quienes están involucrados en su realización, al reconstruir, interpretar, teorizar, para luego comunicar (proceso de socialización) el conocimiento generado.

Es pertinente señalar brevemente que, los estudios culturales son de tradición anglosajona, luego se desplazan hacia los Estados Unidos y en los últimos años han venido alcanzando una fuerte presencia en el campo de las ciencias sociales y humanas latinoamericanas, gracias a la obra de autores como Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero y R. Ortiz, entre otros. Se renuncia a los límites tradicionales entre las disciplinas, abriéndolas a otros espacios como la comunicación, la antropología, la literatura, la educación, el arte en general y la filosofía, al tiempo que se marca distancia respecto a su raíz sajona. De acuerdo con Roberto Follari (2001:40), “los orígenes en el marxismo han sido abandonados” y se dirige el interés hacia la aceptación o el rechazo de manifestaciones de la sociedad de mercado actual.

En este sentido y parafraseando a Follari, se hace imperativo, fundamentalmente en Venezuela, reflexionar acerca de la validez y las limitaciones epistemológicas que viene adquiriendo particularmente la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad en cuanto a la superación de la fragmentación del conocimiento, puesto que, en la realidad de las aulas, en todos los niveles y modalidades de la educación se continúa con la fragmentación. Cambiar este estado de cosas requiere proponer una estructura académica diferente y demostrar sin distorsiones ideológicas a lo interno del escenario educativo, que sus procesos obedecen a este fin.

Una de las alternativas investigativas que contribuye a este propósito es la Sistematización de Experiencias, para quien todo proceso pedagógico construido en colectivo y con intencionalidad de intervenir una realidad social determinada para cambiarla, mejorarla, o transformarla es un objetivo primordial, por considerar que el mismo es multifactorial, interdisciplinar, pluridisciplinar y transdisciplinar, características que lo hacen susceptible de ser sistematizado. Por tal motivo, los estudios culturales desde el punto de vista teórico-metodológico al ser transdisciplinarios, se constituyen en valiosa herramienta de apoyo a la Sistematización de Experiencias, toda vez que, al extraer los aprendizajes que contienen las experiencias, teoriza sobre los mismos, produce nuevo conocimiento y lo devuelve a la realidad para transformarla. El tránsito efectuado de la práctica a la experiencia, de la experiencia al conocimiento, del conocimiento a las formulaciones teóricas, conduce, a su vez, a repensar la teoría y la práctica fuera de los bordes del ámbito disciplinar.

Tres actos un método: leer, dialogar, comunicar en el ámbito de la Sistematización de Experiencias

Leer, dialogar, comunicar, son tres nociones que tienen que ver con la concepción de la Sistematización de Experiencias como método investigativo no ortodoxo, es decir, no responde a los parámetros investigativos tradicionales, sino a la necesidad de entender al ser humano en su accionar en el mundo como unidad bio-psico-social. Saber leer para comprender y pronunciar el mundo implica, según Freire (2006:208), “un acto de creación y recreación”¹⁸, exige sujetos críticos, que se atreven pacientemente a descubrirse en el instante mismo de “estar siendo” al efectuar una lectura; es abordar el signo con sus significantes y significados, saber interpretar los símbolos y sus representaciones cargadas de memorias, tiempo e historia.

En este sentido, la lectura que forma conciencia y enseña a visibilizar el mundo, es rigurosa, exigente al entendimiento, sistemática y prepara para el encuentro con la palabra que se comparte, en tanto hombres y mujeres se convierten en sujetos dialogantes con sentido crítico y liberador, porque el diálogo en común-uniión, tiene poder para crear, aprender más y en colectivo, para comunicar al mundo que se pronuncia, con el fin de transformarlo.

Ciertamente, pronunciar el mundo es objetivarlo y esa objetivación, (asunto de las ciencias sociales y humanas), permite estudiar, analizar, reflexionar su realidad, para diagnosticar, las carencias sociales, personales e institucionales, tomar las decisiones más adecuadas y darles respuesta. Sin embargo, ¿cómo investigar la riqueza de la experiencia humana en el proceso crítico reflexivo de pronunciar y transformar el mundo? En el caso específico de la educación ¿cómo ordenar y reconstruir las experiencias pedagógicas, a que da lugar la intervención intencionada de una determinada realidad para descubrir sus lógicas, comprenderlas, interpretarlas y aprender de la experiencia realizada? Según Ricoeur, P (Citado por Martínez, 2006:109): “Así como la palabra hablada se transforma en objeto cuando se expresa en forma escrita, la acción humana puede alcanzar una cierta objetivación sin perder su carácter y riqueza de significación” al dar lugar a múltiples intervenciones.

De allí, la importancia de la metodología en la investigación educativa. Si en la educación la base para la construcción de conocimiento es la práctica pedagógica y esta obedece al contexto, es a partir de la práctica, de acuerdo con Freire (1984:15), “...que se construye la metodología” estableciéndose un marco de referencia flexible y sin pretensiones universales, que viene determinado por elementos de carácter histórico, produciendo una estrecha relación dialéctica entre el método investigativo y lo indagado, surgiendo como resultado, un conocimiento nuevo que al ser devuelto a la realidad puede transformarla.

Dentro de esta concepción, se inserta la Sistematización de Experiencias, como alternativa científica de investigación que planta sus raíces en el modo de ser y hacer de América Latina (su lugar de enunciación) en la segunda mitad del siglo XX, al fragor de planteamientos críticos que dieron lugar a movimientos sociales como la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la Educación Popular, los Estudios Coloniales, entre otros, en busca de un conocimiento cercano a sus creadores, contextualizado, liberador. Hablar de la misma, en el escenario de las tendencias contemporáneas de la *crítica de la cultura* en América Latina, es explorar realidades próximas (contextuales) teniendo por guía mapas nocturnos¹⁹ que se trazan a la luz de interrogantes que se deslindan del pensamiento eurocéntrico, para desplazarse hacia su horizonte geográfico y cultural: el sur.

Se produce de esta forma una ruptura epistemológica entre las tradicionales formas de investigar propias del pensamiento racional, paradigma que entiende el hecho social como una realidad objetiva e independiente, desvinculada de la subjetividad y espiritualidad, y las no ortodoxas, como es el caso de la Sistematización de Experiencias y la Investigación Acción Participación, por citar solo dos ejemplos, que hacen de la subjetividad, identidad, toponimia, un campo legítimo de estudio por el simple hecho de ser consideradas parte constitutiva de la vida y de la acción de hombres y mujeres en el mundo, cuyos intereses, necesidades, relaciones, sentimientos, emociones, creencias, importan en el marco de concebir al humano como unidad compleja, que está vinculado con lo íntimo y local a través de una red de relaciones, de inter e intradependencias e interconexiones.

Ahora bien, ¿qué se entiende por Sistematización de Experiencias? Jara, uno de sus mayores exponentes en América Latina la define diciendo:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (citado por Uribe, 2008:14).

Esta definición constituye por sí misma un desafío; en primer lugar, porque según Jara, “la Sistematización es por definición, un método que propone una dinámica participativa”²⁰ haciéndose necesaria la creación

de espacios de trabajo para compartir, confrontar, discutir opiniones, dialogar, teniendo por argumento la experiencia vivida. Segundo: Considera que la Sistematización es una forma científica de conocer realidades contextuales a partir de las propias experiencias al reconstruirlas para que muestren la lógica del proceso vivido con el objeto de comprender, mejorar las prácticas educativas, producir nuevas teorías y generar conocimiento.

Observar el surgimiento y la pertinencia de la Sistematización de Experiencias, permite, como expresa Morín (2001:15) "...aprehender las relaciones mutuas y las influencias reciprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" en el cual, la educación es la trasmisora de la cultura y el bastidor sobre el que se arma la trama donde se entreteje la unidad entre diversidad, pluralidad, multipolaridad, lo cercano y lo distante, el silencio y la palabra, su sentidos, lógicas significantes y significados, se reconstruye el sentido de identidad maltrecho y aún extraviado a consecuencia de la modernización, y se auspicia el abordaje de la vida como constructo social de gran complejidad.

La reflexión crítica de las experiencias en general y de las pedagógicas en particular, es un proceso de construcción colectiva, basado en registros de diversa índole, cuya lectura se desplaza entre lo antropológico y lo sociológico de la cultura, se lee, se lee también para los no letrados y se desarrolla la escucha consciente, respetuosa, se dialoga reflexionándose críticamente, reflexionando lo leído, lo narrado, lo que sabe, lo que se aprende, los arquetipos existentes en el conocimiento a priori, que condiciona los esquemas de pensamiento y representaciones de los involucrados/as en una experiencia pedagógica intencionada.

Por tanto, hablar de reflexión crítica de experiencias pedagógicas en el lenguaje de la Sistematización de Experiencias como método en el espacio reflexivo que brinda la *Crítica de la cultura* en América Latina, es profundizar la "conciencia de la singularidad americana, diferente a la europea" (Rama, s/a, 16), dignificar su heterogeneidad y pluralidad, pero también, como objeto concreto de estudio, es introducirse, según Jesús Martín Barbero, "en las mediaciones materiales y expresivas a través de las cuales los procesos de reconocimiento, se insertan en los de producción inscribiendo su huella en la estructura misma del narrar" donde las diversas lecturas al ser colectivas marcan su propio ritmo, en busca de la recreación de lo vivenciado, para comprender lo leído, continúa diciendo Barbero:

Funciona no como punto de llegada y de cierre del sentido, sino al contrario, como punto de partida, de reconocimiento y puesta en marcha de la memoria colectiva que acaba reescribiendo el texto, reinventándolo al utilizarlo para hablar y festejar otras cosas distintas a aquellas de que hablaba o de las misma, pero en sentido profundamente diferente. (Schlesinger, 2008).

Es importante destacar, que la Sistematización de Experiencias como metodología investigativa permite desde la práctica, la producción de nuevo conocimiento, pertinente, y transformador, a la vez que, siendo espacio y expresión de aprendizajes, visibiliza a los/as sin voz, (subalternos) como creadores de cultura y constructores de sentido, mostrando un movimiento de desplazamiento desde la centralidad hacia la periferia, diluyendo fronteras epistemológicas para incidir en el reconocimiento del otro como sujeto en devenir y actor social.

En síntesis, pensar la educación desde la Sistematización y en el ámbito de la *Crítica de la cultura* significa darle horizontalidad al conocimiento, introduciendo un quiebre en la hegemonía de la razón, que continúa sustancialmente dominando los distintos espacios y niveles educativos en Latinoamérica y particularmente en Venezuela, nación en que se vienen haciendo algunas experiencias tendientes a desarrollar una educación centrada en procesos que promuevan la autonomía creadora desde contextos sociales-comunitarios a nivel local, regional, nacional, vinculados a lo latinoamericano y caribeño, sin perder la percepción de ser ciudadanos del planeta, (universalidad) en el afán de hoyar, como señala Rojas:

...en una manera propia para concebir y hacer al mundo desde adentro, respetando las múltiples especificidades, la heterogeneidad y por su puesto una manera de crear unidad de la diversidad en la que coinciden por dialéctica, la lógica que unifica la múltiple especificidad y las condiciones que deben explicar al nuevo proceso educativo, en un sistema que está rompiendo con la estructura predominante desde 1830 (2006:18).

En la propuesta de Rojas, hay dos elementos interesantes a destacar; en primer término: desplazar la dirección de la mirada, epistemológicamente hablando, del norte hacia el sur, para hacer lo que él denomina: “el mundo desde adentro”, esto es, crear un pensamiento propio, latinoamericanista y desde lo latinoamericano en la educación. Segundo: ese “hacer el mundo desde adentro” le da un giro profundo a la investigación educativa en Venezuela. Hoy posee una realidad política, social, económica, cultural, religiosa, distinta, que se mezcla y es producto a la vez, de su condición multiétnica, pluricultural, trazada con otros códigos, bajo otros principios, que es necesario descifrar, interpretar de forma no lineal, para dar cuenta de sus fenómenos. Se impone entonces, como en el resto de Latinoamérica, la necesidad de crear otros métodos, otras epistemologías, otras lógicas y procedimientos, que den cuenta con acierto de lo que viene ocurriendo.

Este desplazamiento, que se produce por movimientos recursivos y en espiral, dibuja para América Latina (incluida Venezuela) lo que Jesús Martín Barbero denomina los “indispensables desplazamientos metodológicos”²¹ que se efectúan por acercamientos y alejamientos etnográficos, culturales y a su vez, demandan e imponen cambios estructurales abriendo espacio al surgimiento de un conocimiento contextualizado, liberador, transformador, que diluye las fronteras, significa y da sentido a nuevos aprendizajes producidos en horizontalidad y en contacto directo con la realidad siempre cambiante, en un mundo complejo, cada vez más globalizado.

A propósito del término globalización, (como fenómeno de expansión sin fronteras de información, conceptos, ideas, individuos, capitales, y cultura) Daniel Mato²² prefiere hablar de un mundo interconectado, noción que se suscribe en el marco de estas reflexiones, al negar la existencia de un “único lugar” pues si bien es cierto, que ocurren homogenizaciones, también no es menos cierto que los procesos de interculturalidad, pluriculturalidad y el reconocimiento de la diversidad, introducen las necesarias diferencias, que enriquecen a los pueblos, sus culturas y se proyectan sobre la identidad; por lo que tampoco se podría hablar de la existencia de una identidad única.

Los desplazamientos de personas, bienes, conceptos, ideologías, culturas, provocan desterritorializaciones, nuevas relocalizaciones, que cambian las formas de ser, hacer y concebir el mundo, y someten a grandes contradicciones y debates, de acuerdo con Santiago Castro Gómez, las categorías histórico culturales con las que se venía pensando a Latino América a partir del siglo XIX. Para este pensador, la globalización hace de la experiencia cotidiana la base de lo social, lo cual significa el desanclaje de los sistemas abstractos de interpretación existentes y la creación de nuevas categorías, que recojan la forma como los hombres y mujeres de hoy se perciben a sí mismos y como se relacionan con el mundo.

A modo de conclusión

La educación en Latinoamérica y, particularmente en Venezuela, continúa permeada por la influencia del paradigma cartesiano y newtoniano, el cual, simplifica, reduce y fragmenta. La organización del currículo escolar, así lo demuestra: ordenar y desarrollar el conocimiento por asignaturas, clasificación y distribución de la matrícula escolar de acuerdo a la edad, paradigma evaluativo centrado en resultados y no en procesos, el texto escrito como fuente de estudio y de consulta, estudiantes espacialmente ubicados en el aula por filas, docentes al frente como símbolo de poder y muestra de poseer el conocimiento; son ejemplos que lo comprueban. Por tanto, transformar el modelo paradigmático sobre el que se cimienta la educación y, en consecuencia, también su práctica educativa, para transitar del texto escrito en sus más profundas acepciones, sin abandonarlo, al fascinante mundo del hipertexto, es el reto que se le impone, para que esté en condiciones de brindar compañía efectiva a las generaciones presentes, de cara a un futuro globalizado e incierto.

Hoy no es la escuela la que le habla a los jóvenes latinoamericanos, son ellos/as quienes la interpelan con sus discursos intermedios, para decirle que la siguen necesitando, pero renovada, distinta, con otras políticas, otros métodos, otras lógicas, otros valores, otras estéticas, otras categorías, que le permitan el análisis, y la comprensión de sus problemáticas y actuar en función a las mismas. Por esta razón se plantea la Sistematización

zación de Experiencias y los Estudios Culturales, como alternativa científica, contextual y pertinente para indagar los fenómenos de la región, entre otras alternativas teórico-metodológicas existentes.

La investigación educativa en América Latina y específicamente en Venezuela, debe ser pensada desde enfoques críticos-reflexivos e interpretativos y de contexto para que el estudio de sus problemáticas atienda a las singularidades de cada realidad de forma pertinente, por ello, se debería considerar la *Crítica de la cultura* de la América Latina como horizonte desde el cual se configuren los planes de formación académica y profesional de los educadores/as y se incluya el estudio y aplicación de la Sistematización de Experiencias como alternativa científica de indagación, dada su correspondencia en el tratamiento de fenómenos complejos como el educativo. ©

Rosa Alba Colmenares de Guirigay. Educadora, egresada de la Universidad Católica del Táchira: Lic. En Educación: mención Ciencias Sociales. Especialista en Planificación Educativa. Docente adscrita al Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela a Nivel de Educación Media General (por más treinta años). Principales cargos desempeñados: Docente de aula, Subdirectora Académica y Directora encargada en el Liceo Bolivariano “Dr. Miguel Otero Silva. Municipio Santos Marquina. Tabay. Mérida Venezuela. Integrante del Grupo de Investigación en Género y Sexualidad GIGESEX-ULA. Adscrito al Departamento de Antropología y Sociología de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes. Ponente y conferencista en diversos escenarios del país en materia educativa. En la actualidad es cursante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela. Línea de Investigación: La Sistematización de Experiencias Pedagógicas en la producción de conocimiento científico a partir de la cotidianidad educativa.

Notas

1. Armando Rojas Guardia nace en 1949. Es una de las figuras más prominentes de la poesía y de la ensayística venezolana. Una de sus obras más importantes es *El dios de la intemperie*. En ella expone su cosmovisión del mundo judeo-cristiano a partir de su propia experiencia individual, sorteando los retos que le imponía la modernidad e incluso, lo que ha dado en llamarse posmodernidad.
2. La expresión “pensar un pensamiento nuevo” responde a las formulaciones que hace Edgar Morin sobre la necesidad de concienciar el pensamiento a través de la reflexión.
3. El término es empleado en referencia al norte como horizonte cultural (eurocentrismo y americanismo); no al geográfico. Este horizonte está influenciado y/o determinado por el paradigma racional. Por ejemplo, en su artículo sobre Norteamericanismo y pragmatismo: R. Rorty (1993) Hace referencia a la exaltación de Cornel West sobre Emerson cuando plantea una proyección ideológica de Norteamérica como “la primera nueva nación”, elevándola a términos “de una identidad mítica” para la “conversión del mundo”. PP. 5-22
4. Por escuela se entiende, todo espacio donde se convive y coexiste para interaprender juntos/as asumiendo y respetando las diferencias como riqueza propia de la naturaleza humana a través de procesos regulares, ordenados y sistemáticos. (Noción desarrollada en la experiencia pedagógica del LB “Dr. Miguel Otero Silva” Municipio Santos Marquina. Tabay, Mérida-Venezuela 2005-2012)
5. En alusión a la intolerancia social, étnica, religiosa, política; que rompe relaciones, produce separaciones, polarizaciones y conduce a las guerras.

6. La Ley Orgánica de Educación vigente, establece en su artículo 15, numeral 3. La necesidad de desarrollar, a través de la actividad escolar, conciencia sobre Venezuela como país energético y “especialmente” hidrocarburífero, dentro del contexto de un nuevo modelo productivo endógeno.
7. Para Don Simón Rodríguez la educación del pueblo era fundamental, por eso en su proyecto de *una educación destinada a todo el pueblo* procuró dejar plasmado lo que denominó “*un arte de pensar*” donde buscó integrar el pensamiento universal con el pensamiento latinoamericano, para lo que era fundamental el estudio de la lengua, tanto en su forma escrita, como en su correcta pronunciación. Consultar: *La crítica de la cultura en América Latina*. (s/a.). P. 16.
8. La problematización como práctica afirma Freire, no distingue dicotomías en el quehacer educando-educador. Consultar a: Blanco, G. (1967). P. 87.
9. Cualidad que surge por esa capacidad que tiene el ser humano de aislarse del mundo, problematizarlo para hacerlo presente, es el acto de objetivación del mundo que implica la conciencia, por esta razón, es un acto en colectivo. Consultar: Blanco., Ob.cit., 27.
10. Enseñar la comprensión es una función espiritual de la educación, es la condición necesaria para que surja entre hombres y mujeres la solidaridad como uno de los principios para el logro de la convivencia humana. Consultar: Morín, E. (2001). P. 17
11. Término con el que Néstor García Canclini, denomina a las nuevas estructuras y prácticas sociales que resultan de la combinación de elementos socioculturales que se encontraban aislados.
12. La investigación educativa, entendida en el sentido de Ricoeur, es una operación esencialmente evaluativa, a partir de la cual se hace el tránsito de lo realizado hacia el desarrollo de la conciencia de eso que se realizó para encontrar su sentido, donde el hecho acontecido es comprendido, se convierte en conocimiento, porque se encuentra el sentido de lo vivido al ser construido, señala el autor. En: Ricoeur; P. (1977). P.18
13. Para este autor, multiculturalidad e interculturalidad son dos términos que deben entenderse como dos modos de producción de lo social. Multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo. Interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.
14. Se entiende por este término al conjunto de medios de comunicación de masas, que permiten una amplia e intensa difusión de contenidos a los individuos y sociedad en general.
15. La palabra en este texto hace referencia a rigidez, intemporalidad.
16. Profesor universitario y crítico literario peruano, conocido fundamentalmente por su teorización sobre la heterogeneidad.
17. Néstor García Canclini es un antropólogo, profesor, escritor y crítico literario de nacionalidad argentina que ha desarrollado importantes estudios en temas de interculturalidad, globalización y consumismo en América Latina.
18. Para Freire, todo diálogo debe encarnar un profundo amor por el mundo y hacia los seres humanos, (hombres y mujeres) Pronunciar el mundo es un acto de creación y recreación, sin el diálogo este acto creador es imposible.
19. Término implementado por Barbero (1996): “Un mapa para indagar la dominación, la producción y el trabajo, pero desde el otro lado: el de las luchas, el consumo y el placer, un mapa no para la fuga, sino para el conocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos”.
20. Para los fines del presente ensayo, se entiende la Sistematización como un proceso participativo de producción de conocimiento a partir de la reflexión crítica de las prácticas educativas. En: Jara. (2006). P.16.
21. Involucra los procesos de desterritorialización y relocalización, no solo de personas, incluye conceptos, ideas, conocimientos, ideologías entre otros.

22. Según González (2009), Daniel Mato, coordinador del proyecto *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior* del instituto de educación superior de la UNESCO, es el creador del término *Interconectados* en lugar de globalización.

Referencias bibliográficas

- Barbero, Jesús Martín. (1997). Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación. Revista Nómadas, N° 5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Barbero, Jesús Martín. (1996). "Presentación". En: Laverde, C. y Reguillo, R. (Eds.). Mapas nocturnos. Diálogos con la obra de Jesús Martín Barbero. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Departamento de Investigaciones de la Fundación Universitaria Central.
- Biblioteca Ayacucho. (s/a). La crítica de la cultura en América Latina. Caracas Venezuela.
- Blanco, Gonzalo. (2004). Fortalezas Pedagógicas para la Revolución (un aporte de Paulo Freire). Barquisimeto: Instituto Pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa" de la Universidad Pedagógica Libertador.
- Cendales González, Lola. (2002). Marco Conceptual de la Sistematización de Experiencias. Perú: Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. Viceministerio de Desarrollo social, Dirección General de Políticas de Desarrollo Social.
- Durkheim, David Émile. (1975). Educación y Sociedad. Barcelona: Península.
- Freire, Paulo. (1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores, S.A. de C. V. México.
- Freire, Paulo. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores, s.a. de C.V. México.
- Freire, Paulo. (2006). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI editores, s.a. de C.V. México.
- Follari, Roberto. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿Hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 6. N° 14 (septiembre, 2001) Pp. 40-47. Recuperado el 16 de septiembre de 2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901403>
- García Canclini, Néstor. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, España: Gedisa.
- González F., V. (2009). La Crítica Cultural Latinoamericana y la Investigación Educativa. Caracas: Fundación Centro Nacional de Historia.
- Jara Holliday, Óscar. (2006). La Sistematización una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. Bilbao: Alboan.
- Martínez Miguelez, Miguel. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Editorial Trillas.
- Morin, Edgar. (2001). Los 7 Saberes necesarios para la Educación del Futuro. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rama, Ángel. (s/a). La Crítica de la Cultura en América Latina. Caracas: Biblioteca Ayacucho. Caracas. Venezuela.
- Ricoeur, Paul. (1977). El discurso de la acción. Traducción de Pilar Calvo. Cátedra de Colección Teorema. Segunda edición. París
- Rojas Guardia, Armando. (1985). El dios de la intemperie. Caracas: Editorial Mandorla.
- Rojas, Armando Daniel. (2006). Educación como Continuo Humano. Principio del Desarrollo de la Educación Bolivariana. Caracas: Grupo Editorial Arte Estilo. C.A.
- Rorty, Richard. (1993). "Norteamericanismo y Pragmatismo". En; Isegoría N° 8. Madrid: Instituto de filosofía, Madrid: PP 5-25

- Schlesinger, Philip. (2008). Huellas del conocimiento. En Jesús Martín Barbero. Revista Antropos, N° 219, pp. 104-112.
- UNESCO. (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Recuperado de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf
- Uribe, Jorge. (2008). Manual para la Sistematización de Experiencias de Fe y Alegría. Quito: Edita y distribuye Fe y Alegría.