

Educación, Democracia e Intrahistoria

Josefina Rebeca Gómez Quero
UPEL - IPC
rebegomez07@hotmail.com

Resumen

La historia, aun cuando nos resulta casi natural asumir que solamente da cuenta de los grandes acontecimientos, también se alimenta de pequeños detalles, que acaso sólo pueden atribuirse a una sola persona, es decir, de aquellos que son autobiográficos. De allí que la democracia, como resultado de la historia, no pueda ser considerada como un sistema político que sólo se manifiesta en esferas formales, sino que también se manifiesta en la informalidad de la vida cotidiana de las personas. Para corroborar tal aseveración, se presenta el análisis de dos textos autobiográficos elaborados por dos estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez", pertenecientes a un ensayo conocido como Fundatebas. El argumento del artículo tiene como base la noción de intrahistoria; aquella que se construye más allá del discurso histórico oficial, ya que toda actividad humana es historiable. Las autobiografías fueron analizadas aplicando una codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), presentan la democracia como meta y propósito en el quehacer educativo. El cambio en las escuelas es un hecho que está haciendo historia, aunque todavía no se reporte.

Palabras clave: intrahistoria; democracia; autobiografía.

Education, Democracy and Intra-history

Abstract

Though we tended to consider History as nothing but big events, it is also nurtured by tiny happenings, even by those of an autobiographical nature. Then, Democracy, as a historical matter, is not a political system given in the formal realm, comprised of big partisan and institutional events only. It also takes place in the informal sphere of people's everyday life. In order to support such a statement, an open coding was carried out. Data were gathered from autobiographies written by two female students finishing their degrees in Educational Sciences at Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Such studies are part of an essay in experimental education-in-the-field known as "Fundatebas". This paper is based on the concept of intra-history, the one that is constructed beyond the official historical discourse, since every human activity can be part of history. In this vein, open-coded autobiographies state that democracy is the main goal of the educational work. Transformation within schools is a fact. It is making history even when it is not reported.

Keywords: Intra-history; democracy; autobiography.

Éducation, Démocratie et Intrahistoire

Résumé

L'histoire, même si nous il s'avère presque naturel d'assumer qui rend compte seulement des grands événements, est aussi nourrie de petits détails, qui peuvent peut-être seulement être attribués à une seule personne, c'est-à-dire, de ceux-là qui sont autobiographiques. De là que la démocratie, suite à l'histoire, ne peut pas être considéré comme un système politique qui seulement se manifeste dans des sphères formelles, mais il se montre aussi dans la légèreté de la vie quotidienne des personnes. Pour renforcer une telle assertion, l'analyse de deux textes autobiographiques élaborés se présente par deux étudiants de la Licence en Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale Expérimentale « Simón Rodríguez », appartenant à un essai connu comme Fundatebas. L'argument de l'article a comme base la notion d'intrahistoire ; celle qui est construite au-delà du discours historique officiel, puisque toute activité humaine est historiable. Les autobiographies ont été analysées en appliquant un codage ouvert (Strauss et Corbin, 2002), présentent la démocratie comme objectif et but dans le travail éducatif. Le changement dans les écoles est un fait qui fait histoire, bien qu'il ne soit pas encore reporté.

Mots clef: *Intrahistoire; démocratie; autobiographie.*

Introducción

Comencemos por una verdad que, aparentemente, salta a la vista: la vida vivida por una persona no es igual a la vida vivida por otra persona. Sin embargo, esta verdad, aún cuando tendemos a considerarla prácticamente incuestionable, no siempre es fácil de sostener. Ciertamente, puede que en los detalles íntimos todas las vidas difieran; pero esas vidas, si se han desarrollado en el mismo contexto socio-histórico, tienen un fondo común, que es ese mismo contexto socio-histórico. En este sentido, el examen detallado de lo que una persona dice de sí misma, puede arrojar luces sobre el mundo donde ese decir cobra sentido. Por ejemplo, si la persona creció en un sistema autoritario, su vida, para bien o para mal, en forma de acuerdo o de desacuerdo, tendrá algo que ver con ese sistema. Más aún, ese sistema, para ser tal, ha tenido que verse afectado, en cierta medida, por la existencia de esa persona. Resumiendo, la historia, aún cuando nos resulta casi natural asumir que solamente da cuenta de los grandes acontecimientos, también se alimenta de pequeños detalles, es decir, de los detalles autobiográficos. Esto es parte del argumento central del artículo que se presenta a continuación, el cual puede resumirse de la siguiente manera: la democracia no es sólo un sistema político que se manifiesta en esferas formales, sino que

también se manifiesta en la informalidad de la vida cotidiana de las personas.

Tal aseveración pretende corroborarse con el análisis de dos textos autobiográficos elaborados por dos estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, pertenecientes a un ensayo conocido como Fundatebas y que surge en un convenio entre el Centro de Experimentación Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de esta universidad y el TEBAS, Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela.

El argumento de este artículo tiene como base la noción de *intrahistoria*, la cual, según Rivas (2004, p.61) fue introducida por Miguel de Unamuno y redefinida en la actualidad por cuatro autores: Biruté Ciplijauskaitė, da Cunha-Giabbai, Boves Naves y, en Venezuela, ha sido trabajada exhaustivamente por la misma Rivas (2004) en su libro “La novela intrahistórica”. De allí que en adelante se acudirá con frecuencia a este último trabajo.

Cabe destacar que el trabajo de Rivas se centra en textos literarios. A diferencia de ese trabajo, este artículo no considera las autobiografías analizadas, como material literario. En primer lugar porque la intencionalidad de las autoras nunca fue escribir literatura. En segundo lugar porque su construcción no fue espontánea; todo lo contrario, es producto de una exigencia académica por parte del ensayo Fundatebas, ya que un requisito fundamental al ingresar a este programa de formación es que cada participante (estudiante) presente su autobiografía, con la finalidad de darse a conocer ante los facilitadores que conducirán su proceso formativo y ante el grupo de sistematización (pares que como él se encuentran en proceso de profesionalización).

En tal sentido, la tarea inicial consiste en que el participante escribe su historia personal, desde que nace, hasta el momento en el que ingresa formalmente a la licenciatura. Como los participantes son, en su mayoría, docentes en ejercicio o personas vinculadas a la labor social, es menester que las autobiografías presenten aquellos momentos de su vida que contribuyeron a tomar la decisión de seleccionar la carrera docente o su afín; también deben presentar los aprendizajes

más significativos de su vida y que de alguna manera dan cuenta de su experiencia como docentes o como trabajadores del campo social. De tal manera que los documentos analizados fueron elaborados siguiendo unas pautas establecidas previamente. El participante queda en libertad de seleccionar y referir los acontecimientos personales que considera, se ajustan a esas pautas y también de contar la historia con un estilo discursivo propio.

La Historia y las historias

¿Son las personas el resultado de la historia que les ha tocado vivir, o viven su propia historia, o hacen de la historia una empresa colectiva? Para las ciencias sociales tradicionales, lo que sucede es que las personas son el resultado de una serie de procesos históricos. En este sentido, siendo producto de la Historia el ser humano sufre pasivamente los efectos de acontecimientos en apariencia inevitables y totales, que marcan su vida. Según Michel de Certeau y Hayden White (cit. p. Rivas, 2004) la historia tiene un núcleo de irradiación o, mejor dicho, de generación: el poder. Siendo así, la historia se presenta como un discurso que legitima las instituciones que dan forma a ese poder y que marcan sus derroteros. De esta manera, las personas que viven en sociedad están obligadas a ser o a reflejar las instituciones que las definen y no al revés. Se trata, entonces, de un proceso vertical donde el poder se genera desde posiciones elitistas y desde allí determinan las pautas de acción del resto de las personas. Éstas ni sospechan que ese poder existe o, si reconocen su existencia, lo hacen como si se tratara de algo natural, incuestionable o, en todo caso, difícil de cuestionar.

Contrariamente, Luz Marina Rivas afirma que esa concepción ha cambiado. Actualmente, la cuestión histórica se ha horizontalizado o, más bien, los núcleos generadores de historicidad se han diversificado. No es que ya no exista el poder impositivo, sino que la gente cuya existencia se ha venido desarrollando en los márgenes de los grandes acontecimientos, ha comenzado a ganar terreno. En palabras de la misma Rivas (2004, p.54), “[E]n la actualidad, la minoría, los múltiples excluidos por raza, sexo o lugar de origen comienzan a ser reconocidos como sujetos históricos. El género del testimonio ha surgido con una fuerza tal, que no es posible acallarlo” (p. 54).

Es importante destacar que Rivas, inicialmente, no hace referencia a lo que la gente desde su marginalidad hace, sino de lo que la gente desde allí dice. Es el testimonio el que está cobrando importancia. Ya que el discurso histórico oficial no los toma en cuenta, no los ve, los excluidos han asumido el rol de ser testigos de sí mismos, de sus tiempos y de sus lugares. Esto, forzosamente, obliga a la Historia a considerar la pluralidad; ya no la Historia, sino las historias; cada una marcada por una temporalidad y una contextualización particulares:

Desde las concepciones contemporáneas de la misma disciplina historiográfica hay una apertura a otras visiones de lo histórico. La historia quiere ser también de los sin-nombre, pertenecer a los Otros, los que la padecen asomados tras las celosías desde una condición anónima e invisible (Rivas, 2004, p.60).

La historiografía de nuestros días intenta reivindicar el anonimato, alimentarse de la privacidad, de los asuntos cotidianos, interiores. De allí la idea de construir no una Historia utilizando el carácter impersonal y, por lo tanto, exterior de los acontecimientos, sino elaborar “intrahistorias”, es decir, “recrear el pasado desde una perspectiva ajena al poder y a los grandes acontecimientos políticos y militares” (Rivas, 2004, p.61).

Cabe aclarar que Rivas más bien habla de “novela intrahistórica”, y no de la intrahistoria a secas. En este sentido, el texto intrahistórico al cual hace referencia Rivas está protagonizado por personajes de ficción. En el caso de esta propuesta, como se adelantó en la introducción de este trabajo, sucede lo contrario. Aunque las autobiografías pudieran tener un cierto matiz literario desde el punto de vista del estilo narrativo, sus protagonistas son reales y hablan de sí mismas como seres reales que han vivido el relato en carne propia. Lo que hace que estas protagonistas puedan formar parte del argumento intrahistórico es su condición existencial en el marco de la institución educativa. Las autoras de las autobiografías seleccionadas para este trabajo, no han hecho Historia entendida como el asentamiento del poder en el marco del tiempo y de los hechos. Son trabajadoras anónimas de la educación, nada más. Sin embargo, se considera, tomando como punto de referencia la perspectiva intrahistórica, que han contribuido, desde sus posibilidades y en su entorno laboral, a transformar la educación venezolana. Están haciendo historia, aun

sin saberlo, aun cuando el mismo sistema que las arroja ha tratado de vencerlas o, mejor dicho, las ha tratado como vencidas.

Volviendo a lo que Rivas denomina las “nuevas formas de historiar”, se presenta a continuación la caracterización que ha elaborado. La autora adelanta que esas formas no constituyen una Escuela, sino una corriente integrada por el trabajo de diferentes profesionales, los cuales coinciden en las siguientes consideraciones. A continuación se presentan algunas citas acompañadas de sus comentarios respectivos:

1. “Todas las actividades humanas son historiables” (p.66). Esto quiere decir que no existen acontecimientos privilegiados que merecen formar parte de la memoria colectiva, y otros que no lo merecen. Todo acontecimiento comporta una dignidad y una susceptibilidad a la luz de la historia. Esta primera consideración también significa que un hecho en sí mismo o por sí solo no hace historia, sino que puede ser construido como acontecimiento histórico a través del ejercicio historiográfico. Finalmente, este principio sugiere que el objeto de la historia se diversifica, incluso se hace más difuso y el esfuerzo historiográfico aumenta. El archivo es prácticamente el conjunto de todas las actividades humanas.
2. “La historia no es mera narración de acontecimientos. No sólo los hechos hacen historia, sino también las estructuras (de las mentalidades, de la sociedad, de la economía), que producen cambios a largo plazo” (p.66). Se considera que en la base de este principio se encuentra la oposición entre la objetividad y la subjetividad. La nueva forma de historiar deja de considerar el hecho como entidad independiente del que lo produce, y toma en consideración a los protagonistas del hecho. En este caso, el protagonismo puede adoptar la forma de una manera institucionalizada de actuar, que es lo que aquí se llama estructura. No sólo hace historia lo que pasó, sino los diferentes factores estructurales puestos en juego.
3. “La visión de la historia no debe circunscribirse a un ‘panorama desde arriba’, desde las instancias del poder; deben ser incluidas las perspectivas ‘desde abajo’, es decir, las de la gente corriente” (p.66). A este principio ya se ha hecho referencia en el artículo, por ser un principio clave. Sin pretender redundar, en la cita,

simplemente, se enfatiza la importancia de *horizontalizar* la perspectiva histórica; incluir al Otro, a ese que carece del tipo de poder que se impone desde sí mismo y por sí mismo.

4. “Las fuentes de la historia no tienen por qué circunscribirse a los documentos escritos. Hay también fuentes visuales, orales, estadísticas” (p.67). Tal como se adelantó en el primer comentario, considerar que toda actividad es susceptible de convertirse en acontecimiento histórico, implica transformar la concepción tradicional del archivo. Lo que se recuerda y se reporta a viva voz, sin pasar por la escritura, es también fuente legítima para la historiografía actual; hablando también se da cuenta de un cierto pasado, de ese pasado que no puede figurar en los documentos oficiales, porque su tema no es en modo alguno *oficial*, y porque el archivo ha adoptado la forma de circulación oral. Lo que se guarda va de boca en boca, como hacían los juglares.

5. “La consideración de múltiples factores que expliquen las causas de los acontecimientos, factores como las interrelaciones culturales, demográficas” (p.67). Este quinto principio es consecuencia lógica de los principios anteriores. La diversificación del objeto y de las fuentes, también supone una diversificación de la causalidad. Se trata de la introducción de consideraciones no lineales a la hora de reportar el origen de los acontecimientos.

Tomando en cuenta estos principios, las docentes –para el caso de este trabajo dos– aún cuando sus alumnos no lleguen a convertirse en héroes y, luego, en retrospectiva, entren al gran libro de la historia como precursores del heroísmo, son *historiables*. Cuando exponen su disposición a transformar la institución escolar, y, de hecho, realizan su trabajo pedagógico en ese sentido, son *historiables*. Y su actividad que, en efecto, produce transformaciones en el sistema educativo venezolano a corto o a largo plazo, en gran medida o en menor medida, las convierte, día a día, en protagonistas de la historia.

A ese protagonismo anónimo, por denominarlo de alguna manera, es al que se aproxima este trabajo para referir cómo esos grandes términos, Democracia y Educación, se ven afectados por el trabajo anónimo y casi siempre inadvertido de los docentes de aula. Y qué mejor fuente de información que el discurso íntimo contenido en una autobiografía.

El discurso íntimo

Ya se ha mencionado, sobre la base de lo dicho por Rivas, que lo íntimo, la cotidianidad, el anonimato, han comenzado a acaparar la atención de los historiadores actuales. En palabras de Rivas (2004, p.172), “las escrituras del yo han sido teorizadas de distintas maneras, algunas en mayor profundidad que las otras. Específicamente la *autobiografía*.” Por lo general, la autobiografía se considera parte de la literatura. Tal como afirma Gusdorf (1991, p.9):

La autobiografía es un género literario firmemente establecido, cuya historia se presenta jalonada de una serie de obras maestras, desde las *Confesiones* de san Agustín hasta *Si le grain ne meurt* de Gide, pasando por las *Confesiones* de Rousseau, *Poesía y verdad*, las *Memorias de ultratumba* o la *Apología* de Newman.

En este sentido, además de ser considerada un género literario, la autobiografía suele adquirir su importancia de aquel quien la escribe. No se trata de una vida contada por cualquiera, sino por alguien que ya posee un cierto renombre sea por sus acciones o por sus obras filosóficas, científicas o literarias.

Según Loureiro (1991), es Dilthey, en el siglo XIX, quien postula a la autobiografía como elemento fundamental para la comprensión histórica ya que se elabora con y de cuenta de los principios organizativos de la experiencia, de las estrategias que se usan para interpretar esa experiencia y de la realidad histórica en la que ésta se inserta. Sin embargo, el origen de este género no ha sido documentado con precisión. El mismo Gusdorf sugiere que puede que se trate de un impulso psicológico propio del ser humano criado en Occidente:

[El género autobiográfico] no ha existido siempre, lo que lo torna limitado en el tiempo; ni en todas partes, lo que lo limita en el espacio. Pareciera que es una preocupación particular del hombre occidental, quien considerándose el centro del espacio vital supone que su existencia importa al mundo, por lo tanto antes de morir debe dejar testimonio de su vida y obra. El autor de un texto autobiográfico, convertido en personaje principal de su historia se destaca por encima de otros personajes que participan en su relato, se presenta independiente, testigo de sí mismo y a cada lector lo

convierte en testigo de aquellos acontecimientos tan importantes que lo hacen un ser irremplazable.

Siguiendo con Loureiro, hasta los años 50 del siglo XX, la autobiografía es apreciada como una manera de dar cuenta de la vida pasada, y se establece una relación lineal entre lo que se relata y los hechos relatados; entre el texto y la historia. A mediados de la mencionada década, comienza a dudarse de su condición de género. En esta línea, George Gusdorf plantea que el texto autobiográfico no presenta los acontecimientos tal y como sucedieron, sino que, inevitablemente, el autor lleva a cabo una lectura de la experiencia que ha vivido y toma conciencia de esa experiencia. Así, surgen dos figuras de carácter psicológico entre las cuales se establece una relación muy estrecha: Se tiene, entonces la relación entre el yo-autor (el que ha vivido) y el yo-creado (en el que vive en la experiencia de la escritura). Se produce una conexión genealógica entre el texto y el sujeto. En palabras de Gusdorf:

El hombre que, al evocar su vida, parte al descubrimiento de sí mismo, no se entrega a una contemplación pasiva de su ser personal (...). La confesión del pasado se lleva a cabo como una tarea en el presente: en ella se opera una verdadera autocreación (p. 16).

Más allá de las teorizaciones, una cosa destaca en los documentos autobiográficos: el que escribe y el protagonista del escrito son uno y el mismo. Lo interesante en este caso es que ese uno se desdobla en el eje temporal: yo escribo sobre aquel que fui:

En los discursos de intimidad es posible apreciar un yo que se manifiesta en primera persona (...). Pese a los distintos matices que adopte, su presencia se da a través de un desdoblamiento: el yo enunciador se separa de un yo enunciado. Un yo situado en un presente de la enunciación refiere a un yo distinto situado en el pasado lejano que puede remontarse a la infancia o al curso de una vida, como ocurre en la autobiografía y el testimonio. El yo se construye a sí mismo en estos textos y se distancia de lo construido, como quien escribe historia. (Rivas, 2004, pp.173-174).

Esta última expresión es sumamente importante. La persona que habla del pasado sobre la base de su experiencia personal y

ubicándose en el centro de los acontecimientos narrados, lo hace *como quien escribe una historia*, y con ello comienza, queriendo o sin querer, a distribuir elementos intersubjetivos que pertenecen al pasado. Al construirse a sí mismo también construye la época en la que vivió y la gente que vivió en ella. La autobiografía no es el relato de un ser ensimismado, que habla de sí mismo como si hubiera vivido siempre solo en una isla. Es el relato de una persona que forma parte de un imaginario social; el imaginario de lo que fue. Es la historia de sus contemporáneos, de ciertas formas de pensar y de sentir, de ideologías y de instituciones. Como dice Arendt (1995, pp.141-142), “cualquiera que cuente una historia [story] de lo que ocurrió hace media hora en la calle, ha tenido que dar forma a ese relato. Y el configurar el relato es una forma de pensamiento.” A continuación se presenta nuevamente una cita de Rivas (2004, p.289):

Cartas, diarios, testimonios son de alguna manera documentos de la vida privada, en los cuales es posible encontrar subjetividades de otras épocas. Cuando los historiadores franceses se refieren a la importancia del estudio de las mentalidades de un período histórico determinado, seguramente esta clase de documentos se convierten en fuentes documentales para indagar cómo se representan a sí mismos determinados coetáneos, cómo interpretan el mundo en que viven, cómo sienten.

Así, pues, se ha encontrado en las dos autobiografías que constituyen la fuente informativa de este trabajo, una cierta manera de pensar la democracia en el marco de la formación del docente. ¿Por qué ese interés? A continuación se procede a responder, brevemente, esta interrogante.

Educación para la democracia

Este artículo es en realidad una pequeña parte de un estudio marco que se denomina *Educación para la democracia*. Su punto de partida es el trabajo de promoción del cambio educativo iniciado en el año de 1996, desde el Centro de Integración Escuela Comunidad (CIECO) “Guayana Esequiba”, ubicado en la parroquia Caricuao, del Distrito Capital. Esta organización fue ideada y soportada teórica y metodológicamente por el Centro de Investigaciones Educativas TEBAS, de la Universidad Central de Venezuela.

Una de las aristas del cambio fue formar a docentes (no graduados) en servicio hasta que obtuvieran su grado de profesionalización, es decir su título como licenciados en Educación. Para lograr ese propósito, el mencionado Centro de Investigaciones estableció un convenio con el Centro Experimental Para el Aprendizaje Permanente (CEPAP), de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”; a través del cual pudo construirse un programa de formación *ad hoc*, el cual se denominó: Ensayo Fundatebas.

Cabe destacar que antes de la formalización del Ensayo la promoción del cambio educativo tenía como objetivo fundamental propiciar la integración entre la Escuela y la Comunidad. Se habló entonces de un espacio fronterizo denominado *Callescuela* (Gómez, 2000).

Ese espacio era la calle dispuesta para la construcción de saberes, transformada en un aula sin paredes y sin una fuente titular del conocimiento y de información. En la calle, esa que se transita cotidianamente se dieron cita alumnos, alumnas, niños y niñas no escolarizados, maestros y diferentes líderes de la comunidad para celebrar “eventos de calle”, en los cuales las diferentes áreas del saber y los múltiples contenidos del Currículo Básico Nacional eran trabajados en función del principio pedagógico denominado por Esté (1999) “Pertinencia de los Aprendizajes”, en pro de establecer la continuidad cultural entre los conocimientos de la comunidad y los que formalmente se abordan en las instituciones escolares. En aquel momento, en la *callescuela* se trabajaron variados temas relacionados con: las tradiciones populares, la Historia de Venezuela, los derechos de los niños, niñas y adolescentes y los valores éticos.

Esos encuentros formaban parte de “la otra clase” que se oponía a la tradicional. Tal innovación requería, por supuesto, de un tipo particular de actor, un docente con otra visión del hecho educativo y un alumno capaz de proponer y de construir su aprendizaje.

El trabajo de promoción del cambio educativo desde el CIECO “Guayana Esequiba” a partir del año 2003 se vio interrumpido principalmente por problemas presupuestarios. Sin embargo, se sigue considerando necesario formar al docente desde el cambio educativo y para el cambio educativo; teniendo como norte que se transforme de

un ente dador de clases, a un mediador del proceso constructivo de los escolares. También el aprendiz debe abandonar el rol de alumno receptivo que sentado escucha con paciencia, o con impaciencia reprimida, lo que el primero ha decidido decirle.

Definitivamente, el área de integración Escuela-Comunidad requiere de un docente-promotor y de unos habitantes de la comunidad y de la Escuela dispuestos a promover y a aprender junto con él, no conocimientos cristalizados, sino conocimientos fraguados en la interacción y relacionados directamente con el espacio y el tiempo en el que se fraguan. Conocimientos entremezclados con elementos de la cotidianidad, de mundo de vida.

De allí la importancia del Ensayo Fundatebas, en el cual se ha desarrollado, por un período de siete años, un proceso de formación docente, en función de un cambio de actitud de los maestros (participantes) de ese programa. Se han preparado para promover el cambio en el aula, para mostrar una práctica pedagógica cónsona con las necesidades actuales, para hacer más atractiva la tarea de aprender, para propiciar la integración de las escuelas con sus comunidades, para promover la participación ciudadana, la negociación entre diversos y en definitiva, para transformar la escuela tradicional.

Desarrollar ese programa de formación no ha sido una tarea fácil, aunque no se pueden negar las muchas satisfacciones que se han tenido en esos siete años. Las dificultades, curiosamente, no han provenido de los participantes del “ensayo Fundatebas”. Han provenido del contexto más general en el que se inserta dicho ensayo; es decir, al ámbito institucional formal. Obstáculos normativos y burocráticos, así como logísticos y económicos, casi han logrado desbandar lo que en principio estaba llamado a revolucionar el sistema educativo venezolano y a democratizarlo.

Ahora bien, los logros que ha rendido el ensayo se están sistematizando y forman parte del estudio “Educación para la democracia”, tal como se dijo con anterioridad. Fundamentalmente, la intención es indagar las posibilidades de una educación para la democracia sobre la base de la experiencia vivida durante la implementación del mencionado ensayo de formación docente. Para

el caso de este artículo se ha tomado como heurístico el argumento intrahistórico ofrecido por Rivas. En este sentido sólo se abordan las distintas visiones de democracia que han tenido, a lo largo de su proceso de formación, dos participantes del ensayo, considerando como fuente principal sus autobiografías.

Por otro lado, el tema de la democracia tampoco es sencillo, menos aún si tratamos de comprenderlo al interior de otro tema igualmente vasto y complejo, la Educación. Sin embargo, esto no significa que haya que abandonar la empresa comprensiva incluso antes de hacer el intento de llevarla a cabo. Sin detenerse en el asunto de las definiciones, es comúnmente aceptado que el sistema democrático es menos una realidad que un desiderátum; es decir, es un deseo que todavía no llega a cumplirse cabalmente. Se dice que en Venezuela está establecido un sistema democrático, pero las oportunidades de participación, más allá del sufragio, no sólo son reducidas, sino que suelen definirse y establecerse si no a espaldas, al menos lejos del común de la gente. Del mismo modo, la democracia venezolana, como muchos se han cansado de denunciar, no ha servido para garantizar una vida digna al grueso de la población. Más bien, tiene una larga historia de exclusiones y de potenciación de la infelicidad en forma de pobreza extrema y no tan extrema. A pesar de todo, la democracia se sigue defendiendo de cara a otras experiencias autoritarias, y el sistema educativo está llamado a colaborar significativamente en su cristalización definitiva y en el mantenimiento de esa cristalización. ¿Qué hay que hacer para lograrlo? Las respuestas sobran.

Larry Diamond (1996), quien fuera investigador de la *Hoover Institution* y codirector del *Journal of democracy*, sostiene que para dejar bien sentadas las bases democráticas en América, la Educación tendrá que llevar a cabo tres tareas impostergables:

Primero, deberá generar una demanda desde abajo, la amplia presión cívica para el mantenimiento de la memoria de las instituciones democráticas y el establecimiento de un gobierno más liberal y responsable. **Segundo**, deberá desarrollar la capacidad de los ciudadanos de hacer que funcione la democracia. Esto incluye no sólo las formas ordinarias de participación política, sino también las aptitudes y la propensión a organizarse en pro de una democracia inclusiva mayor, más fuerte y más justa. Y **tercero**,

deberá cuidar los valores, las normas y las prácticas que hacen a la democracia gobernable, ofrecen apoyo a las autoridades democráticas y controlan la intensidad del conflicto político.

En conjunto, estas tareas constituyen todo un reto. Aunque, en el fondo, ese conjunto se orienta hacia una meta inmediata que toca de cerca el sentido del sistema educativo: cultivar la ciudadanía democrática. La educación para la democracia debe incluir en su agenda la formación para la tolerancia, la confianza, el civismo, la reciprocidad, la cooperación, el respeto a la Ley y la consideración positiva de la libertad como forma de vida. A todo ello habría que agregar el componente emocional. Según el mismo Diamond, “el requisito más importante para el sostenimiento de la democracia y para su mayor arraigo y mejora es que los ciudadanos estén comprometidos con ella apasionada y refinadamente si es posible, pero como mínimo, inequívocamente.” La democracia hay que sentirla sin que medien dudas.

Junto con el aspecto emocional, la democracia sólo puede sostenerse si los ciudadanos comprenden en qué consiste. Así, una de las primeras metas a alcanzar por parte de los ciudadanos es entender los principios básicos de la democracia. Esto implica comunicar ciertos valores e ideas de carácter fundamental. Entre ellos se cuentan: un aprecio crítico de la libertad, el respeto a la ley en forma de Constitución, el control del poder, la elección de los gobernantes por la vía del voto popular, y, finalmente, la responsabilidad de los gobernantes hacia los gobernados.

Maturana (1997), por su parte, considera que la democracia no estriba solamente en la elección de gobernantes y en la garantía de rotación periódica de los mismos. Para él, la cuestión democrática estriba, por un lado, en la convivencia y, por el otro, en la igualdad de acceso a los asuntos políticos, a la cosa pública. Cabe decir que para Maturana la cosa pública no está constituida por un conjunto de edificios y de burócratas militantes, que en conjunto forman lo que se conoce como Ministerios y partidos políticos. La cosa pública es de naturaleza temática, es decir, es el conjunto de temas que “interesan a todos los ciudadanos como coparticipantes de una convivencia en una comunidad” (1997, p.26). Para que esa convivencia o proyecto

que sólo puede formularse y realizarse en común, sea considerado cabalmente democrático, se debe dar lugar a la emocionalidad.

En resumidas cuentas, la democracia a la que debe orientarse la Educación es un sentir y un razonar convividos. Acordamos la ley y elegimos al líder, porque en conjunto lo pensamos y lo sentimos así. Y ese pensar y ese sentir hace que cada cual sea libre y, al mismo tiempo, dependiente de la libertad del Otro.

Eso es lo que afirman esos dos autores, casi tomados al azar, pues la democracia se ha estudiado en demasía y no es el caso hacer el catastro de esos estudios. Lo que sí interesa en este punto es destacar la relación entre la propuesta de este artículo y el imperativo democrático.

Cuando el “ensayo Fundatebas” se inició, no estaba contemplado como objetivo formal educar para la democracia de nuestro país. Sin embargo, en posteriores reflexiones acerca de la práctica llevada a cabo en esa experiencia de formación, se ha encontrado que en ese ensayo la práctica democracia ha constituido un eje fundamental, determinante, aunque inadvertido. Así, sobre la base de la experiencia y tomando como referencia algunos de los puntos que determinan los procesos formativos establecidos por Maturana y Nisis (1997), se considera que el mencionado ensayo de formación se ha caracterizado por:

1. La pretensión de transformar el espacio artificial de convivencia que caracteriza a las instituciones escolares tal como las conocemos. Esa transformación ha estado orientada a favorecer el encuentro de la diversidad y el respeto mutuo. Igualmente, se marca una tendencia a favorecer la participación franca y espontánea, asumiéndose todas las consecuencias posibles, cosa que abarca situaciones y condiciones tradicionalmente consideradas negativas, por ejemplo, el desacuerdo, la discusión, la pelea, así como también implica situaciones y condiciones que pertenecen al orden de lo deseable, esto es, la comunicación diáfana y fluida, la negociación, la construcción de acuerdos, la potenciación del respeto y la aceptación de ideas contrarias, producciones diferentes, etc.
2. La construcción de un espacio en el cual se ha favorecido la aproximación a una conciencia social y ecológica, de modo que las personas puedan actuar libre y responsablemente en las

comunidades a las que pertenecen y, en especial, en las escuelas donde se desempeñan como docentes. La idea ha sido que se formen para detectar problemas y necesidades colectivas, y emprender acciones pertinentes para su solución.

3. La consideración del participante como un todo integral y que puede expresarse desde ese todo que lo constituye. Esta consideración incluye sus emociones (aspecto que generalmente no es tomado en cuenta en el ambiente escolar; se aprende con la cabeza). En este sentido, la mirada de los facilitadores no se ha centrado en los resultados de la escolaridad, sino en el proceso mismo, aceptándose los errores y fallas de los participantes como nuevos puntos de partida para *completar* la formación. Considerar al participante como un ser integral, y no solamente como un conjunto de ideas o de razonamientos, requiere comprender la importancia que tiene el afecto y su expresión durante el proceso formativo. De allí que, con frecuencia, se programaran eventos sociales, con la única finalidad de compartir y poniendo un interés particular en garantizar la diversión. Estos momentos de esparcimiento sentido en la convivencia, favorecieron la cohesión de los grupos, más allá de la actividad intelectual.

4. Comprender el término Educación como sinónimo de formación humana y no como equivalente a capacitación técnica. Es decir, las acciones han estado dirigidas a *formar a formadores* y no a informar acerca de pasos o recetas sobre cómo ser docente. El punto de partida en este programa ha sido fortalecer el “ser” y el “convivir” de los estudiantes, ya docentes en ejercicio, para que desarrollen las habilidades y destrezas necesarias para transferir este conocimiento al aula.

5. La reflexión permanente sobre los problemas del sistema educativo y, en general, del mundo en que vivimos y del potencial de resolución que posee la escuela y, particularmente, la acción docente. El ensayo no ha dudado en afirmar que ellos son los principales protagonistas de la transformación educativa y, en consecuencia, del sistema social que nos arropa.

6. El trabajo en equipos de sistematización o grupos de autoestudio, ha garantizado la reflexión y discusión permanente sobre temas de interés entre los pares. El ensayo tomó como una de sus banderas el viejo dicho “en la unión está la fuerza”. Unidos, los participantes pueden hacer mucho más que manteniéndose aislados. Además,

cada equipo de sistematización se integró a partir de *proyectos de aprendizaje*, cuyo eje central fue la atención de lo educativo y comunitario, respondiendo así a sus necesidades y a las necesidades encontradas en su entorno. Han aprendido que ser docente es una condición para los Otros, no para sí, ni para beneficio individual. En ese sentido, *hacer y conocer* van de la mano. La indagación teórica fundamentó los trabajos que realizó cada formando y cada equipo de sistematización. Así, la clase magistral se redujo a su mínima expresión. Las clases se construyeron a partir de investigaciones elaboradas por los mismos participantes, tomando como insumo principal su práctica pedagógica diaria y las discusiones que de allí se desprendían. Los facilitadores del ensayo se constituyeron en entes problematizadores, mediadores y coordinadores del proceso formativo y a su vez, estas tres tareas, fueron compartidas con los estudiantes.

7. Los contenidos abordados en las sesiones de trabajo fueron aquellos que resultaron ser pertinentes al participante, que tuvieron que ver, íntimamente, con lo que necesitaba conocer, para desempeñarse con propiedad en el contexto de aula, en la escuela y en la comunidad. Además de la pertinencia de los aprendizajes, las estrategias didácticas propuestas por los facilitadores para abordar los diferentes contenidos, siempre que fue posible, incorporaron diferentes manifestaciones artísticas (literatura, danza, música, plástica), de tal manera que el momento de aprender estuviera impregnado de placer, de gusto por sus producciones y las producciones de los compañeros.

8. Favorecer la cooperación y no la competencia. Siendo la competencia parte de la vida y dado que permanentemente las personas están expuestas a ella, la acción pedagógica se ha centrado en la promoción y práctica de la cooperación. En este caso, cooperación quiere decir establecer relaciones en las situaciones problemáticas según la fórmula "ganar-ganar". Esa fórmula puede formar parte de la vida escolar y beneficiar a todos los actores del proceso social.

Dicho esto, en la próxima sección se refiere cómo el factor intrahistórico pone de manifiesto en dos textos autobiográficos de dos mujeres participantes del mencionado ensayo, el sentido de la democracia en el marco educativo.

La intrahistoria de la democracia

Antes de comenzar a referir el contenido de este apartado, se considera necesario hacer unas breves puntualizaciones de carácter metodológico. Tal como se ha dicho con anterioridad, los datos de este trabajo están constituidos por dos autobiografías, escritas por dos estudiantes de género femenino, las cuales están por culminar sus estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, en el marco del Ensayo Fundatebas. La escogencia de las dos autobiografías no se debió a la aplicación de algún criterio de rigor tradicional basado en un muestreo al azar, ni teniendo como horizonte la posibilidad de la generalización. Simplemente, fueron escogidas intencionalmente como pudo haberse escogido cualquier otra, de un total de 8 que conforman el grueso del *corpus discursivo* de la investigación mayor. Para favorecer el anonimato de las autoras, se ha utilizado como sustitutos del nombre la letra “X”, para una, y la letra “Z”, para la otra.

En relación con la herramienta analítica utilizada, se trató de lo que Strauss y Corbin (2002) denominan “codificación abierta”. Esta codificación es un proceso microanalítico por medio del cual se identifican conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Procedimentalmente, la codificación abierta se realiza en forma de categorización, donde las categorías son “conceptos que representan fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p.110). Por su parte, los fenómenos son aquellas ideas centrales de los datos que pueden ser expresadas en forma de conceptos. Puesto que las categorizaciones se caracterizan por separar los componentes del texto y ordenarlos de otra manera, una vez realizado esa transformación y para favorecer la presentación de los resultados, se procedió a construir el texto que sigue a continuación el cual está centrado principalmente en dos fenómenos, educación y democracia, y en un concepto, la intrahistoria, y, para fundamentar cada lectura se presentan, además, fragmentos de las correspondientes autobiografías.

Autobiografía de X

El término democracia aparece disperso en el texto de X. Igualmente, su uso es escaso. En la cita presentada a continuación, la democracia es entendida como algo que se pone en práctica,

que supone la acción. El deber y el derecho son dos características básicas que definen la democracia. No obstante esa consideración, la democracia aparece en la vida de X en forma de coyuntura revolucionaria, de transformación radical. La democracia emerge al mismo tiempo que funda un rompimiento entre el pasado y el presente. X vive la democracia como la nación vive un cambio institucional extremo. De hecho, se puede correr el riesgo de afirmar que el uso de la palabra “obedecer” y la frase donde es usada, puede estar haciendo referencia al carácter exterior, impositivo, que tuvieron las medidas propias del momento que describe X. La democracia implica acatar decisiones en cuya toma uno no ha participado directamente. X deja claro que el referéndum consultivo *fue llamado*, es decir, lo coloca en un nivel impersonal, en un lugar *sin ella*. La lección que la democracia le da, resulta de asumir ese carácter impersonal que adquiere todo el proceso. Al final, obedeciendo, se considera a sí misma una persona democrática. Así, pues, en la historia íntima de X, podemos ver cómo se refleja el juego democrático de las mayorías y las minorías, de la imposición y de la tolerancia:

Durante ese año llamaron a un referéndum consultivo, para constituir una Asamblea Constituyente. Quedó eliminado el Congreso Nacional de la República de Venezuela, instalándose la Asamblea Nacional Constituyente, con el objetivo de elaborar una nueva Constitución que sustituyera a la de 1961. Esta experiencia nacional me enseñó que el ejercicio de la democracia supone asumir deberes y disfrutar de derechos, por lo tanto es necesario obedecer para poder exigir. Hicieron un llamado a un referéndum aprobatorio de la nueva Constitución de la República de Venezuela, quedando aprobada, por mayoría de votos, y mi país cambió de nombre, a partir de ese momento pasó a llamarse: República Bolivariana de Venezuela. Un año de muchos cambios.

Al pasar del país al Centro de Integración Escuela Comunidad (CIECO) “Guayana Esequiba” en el que se ha venido formando, X refiere unas características propias de la democracia desde su punto de vista. Primero la maleabilidad y, segundo, la generación de compromiso para con la meta acordada colectivamente:

Desde los primeros momentos de la escolaridad, pude constatar, tal y como se planteó desde un principio, que el proceso de aprendizaje, en este Centro, es flexible y democrático; además,

se ha ido generando, paulatinamente, que los participantes nos sintamos comprometidos con el proceso de cambio educativo.

En la siguiente cita, X ubica la democracia en una red de virtudes que definen lo que ella misma denomina práctica pedagógica, tomando como figura principal la estrategia conocida como Interacción Constructiva. La democracia, aquí, se hermana con un término que en ocasiones se ha llegado a considerar un sinónimo: la participación. Igualmente, está relacionada con la diversidad y con la convivencia para la construcción del conocimiento. La democracia, en este sentido, facilita el aprendizaje, si, al mismo tiempo, favorece la inclusión de la gente y permite que se relacionen de manera fluida. Igualmente, el ser democrático, participativo e interactivo es también el ser que puede llegar a manejar con facilidad ante la complejidad y diversidad del mundo que lo rodea; puede, además, establecer un nexo concreto entre lo que fue y lo que está siendo, entre su pasado y su presente activo:

Por otro lado, la Interacción Constructiva, como práctica pedagógica, me pareció muy novedosa, además de dinámica, ya que favorece la construcción constante de conocimientos, por parte de los participantes. También, esta práctica permite la participación, de manera democrática, promueve el respeto a la diversidad y fundamentalmente invita al interactuar con multiplicidad de objetos de estudio. Al participante o aprendiz se le permite crear enlaces entre lo que ya sabe y los conocimientos que está construyendo.

Muy relacionadas con estas últimas palabras, encontramos las siguientes. Sólo que, en este caso, X construye la democracia como meta última de nuestro país, y al proceso educativo en el que ella ha estado involucrada como la ruta concreta para alcanzarla. En este sentido, la verdadera democracia se logra si se practica una educación libre, que se financia a sí misma y que de alguna manera dicta sus propias normas de funcionamiento. Esto es posible porque los actores llamados a hacerla realidad son capaces de adoptar múltiples puntos de vista, y suelen estar en contacto con las cosas que los rodean por diversas que sean. Del mismo modo, esos actores se encuentran en constante interacción con los demás, ideando metas comunes y aprendiendo de la experiencia mientras ésta tiene lugar. A todo esto habría que agregar que esa democracia verdadera requiere de los

actores un claro sentido de lo político. En resumen, la democracia real depende de un proceso de enseñanza-aprendizaje libre, realista, diverso, interactivo, orientado a metas comunes y politizado, es decir, movido por el interés del colectivo:

Puedo destacar que este proceso de educación autogestionaria, desarrolla la autodeterminación y la libertad, lo que me permite observar la realidad desde diferentes planos y dimensiones; esta observación es constante, en tanto siempre estoy conociendo, siempre estoy detectando la realidad. En tal sentido es importante no perder de vista que este proceso de enseñanza-aprendizaje involucra a diferentes actores y promueve la interrelación y nos permite analizar nuestra realidad, desde diferentes dimensiones, aportando elementos a la construcción de un objetivo común y desplegando el poder cada vez más en los propios involucrados. Se educa mientras se conoce, mientras nos sentimos involucrados en ese conocimiento y mientras tenemos un fin, en una sociedad que debe reconocer el carácter político de todos los seres humanos si es que se quiere construir la verdadera democracia.

En la próxima cita, X refiere uno de los ámbitos de acción muy propios de la democracia: la toma de decisiones. La democracia es una forma de decidir en situaciones de grupo. Esos grupos, donde la democracia se hace necesaria, poseen una característica también particular: la diversidad. Las personas son distintas y quieren cosas distintas aun cuando formen parte del mismo grupo. La negociación democrática consiste en facilitar la toma de decisiones sin que ese ser y ese querer se vean afectados significativamente. El resultado de la puesta en práctica de la democracia en las situaciones de grupo es el fortalecimiento de las relaciones al interior del grupo mismo, así como de las características y de los intereses de cada integrante de ese grupo. Generalizando, la democracia es una garantía de que cada uno vea satisfecha su necesidad sin que esa satisfacción imposibilite la satisfacción de las necesidades de los demás. Así, la democracia también se opone al individualismo:

Con la conformación y el trabajo en grupo, aprendí vivencialmente lo que es cohesión social, el respeto a la diversidad, el interactuar constructivamente y pasar a ser un sujeto colectivo desde mi totalidad corpórea; aprendí a trabajar en sociedad y por una sociedad; sin embargo, se me dificultó, por la diversidad de

caracteres, necesidades e intereses en el grupo, la interrelación con mis pares. Al principio se hizo difícil la toma de decisiones de forma democrática y negociada, sin embargo logramos superarlo. Ya me he ido acostumbrando a trabajar en grupo, algo que había hecho en muy pocas oportunidades ya que siempre fui muy individualista.

Finalmente, X resume su experiencia de formación ofreciendo un perfil de la gente que protagonizaría la realización del cambio educativo. Estas personas reunirían todas las características que X atribuye a la democracia o, en todo caso, poseerían todas las características que X hace girar alrededor de la idea de democracia. Para no redundar, se presenta la cita sin hacer más comentarios:

Toda esta nueva experiencia me permite afirmar que, nuestro sistema educativo necesita de personas participativas, muy bien preparadas, ganadas a un cambio, abiertas a los diferentes planteamientos y motivadas a la búsqueda de una salida viable para lograr superar la crisis que se encuentra atravesando.

Autobiografía de Z

En las 55 páginas que componen el texto autobiográfico de Z, sólo se pudo encontrar la democracia en forma adjetiva. En este sentido, para Z, lo democrático es una cualidad cognitiva, una cierta manera de pensar. Ese pensamiento pertenece al orden de las metas a lograr en la formación de un ciudadano y comparte esa condición con otras virtudes como la autosuficiencia socioeconómica, el progreso, el compromiso, la ética, la solidaridad. El pensamiento democrático transmitido al ciudadano por la vía de la educación, sería, también, comunitarista por excelencia y favorecería la participación dinámica de los miembros de las comunidades, quienes, de paso, pueden concebir empresas y adelantarlas sobre la base de la certidumbre en las capacidades propias:

El trabajo que realizábamos era fundamentalmente educativo; ya que el objetivo fundamental es formar un ciudadano, de pensamiento democrático, con capacidad de valerse económicamente por sí mismo, capaz de generar riqueza y con un compromiso ético y moral consigo mismo, con su familia, con su comunidad y con su país. Nosotros, en los diferentes aspectos de la ayuda social, pretendíamos el desarrollo de la comunidad; es decir, buscábamos

crear condiciones de progreso económico, político y sociocultural de todas esas comunidades, con la participación activa de éstas y poseíamos confianza en sus iniciativas.

Conclusiones

Al comienzo de este artículo, se sugiere que en cierto modo las vidas que han tenido lugar en un mismo marco sociohistórico, comparten muchas cosas; no porque el marco las defina, sino porque con sus actividades cotidianas dan vida a ese marco. Los detalles propios de la lucha diaria por lograr una subsistencia digna para sí mismo y para los demás, puede que no figuren en los textos históricos oficiales, pero les proporcionan un piso. De esas particularidades íntimas, aun cuando se despliegan en algunos espacios públicos, está conformada la intrahistoria. Las autobiografías juegan un papel fundamental en ese proceso.

La autobiografía es esa parte de la vida que se presta a la narración; y en esa narración es posible entrever el sentido de esa vida, claro está, no es todo su sentido, sino solamente un cierto sentido. Es una parte de un todo que intenta dar cuenta de ese todo. Curiosamente, en ese intento la biografía agrega algo al conjunto, lo transforma, lo reconfigura. La autobiografía no sólo está llamada a recapitular el pasado; es también el drama de alguien que en un momento específico de su historia personal, da forma a lo que visto con detenimiento en efecto ya tiene una forma. Pensar en lo que uno ha sido y luego transcribir esa rememoración constituye una empresa renovadora.

En este sentido, los procesos vistos a la luz de la autobiografía arrojan nuevas luces sobre lo que en apariencia resulta obvio. En el caso de este artículo, las autobiografías escogidas para su comentario han servido para afirmar que la democracia no es sólo un sistema político que llena páginas y páginas de tratados en las ciencias sociales, sino que también se da en un cierto ambiente de aprendizaje con miras a transformar el sistema educativo.

Vista de cerca, la intrahistoria de la democracia muestra que esa transformación puede ser considerada una meta en el plano *macro*, pero en el plano de lo inmediato, de la práctica viva, la transformación del ambiente de aprendizaje y, en consecuencia, del sistema educativo

mismo, no es algo que llegará a darse, sino que en efecto se da. He allí uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación que, dicho sea de paso, apenas se encuentra en sus preliminares. Los participantes del "ensayo" reportan una vivencia formativa democrática para alcanzar un sistema educativo democrático. En resumen, la democracia, en este caso, es meta y proceso al mismo tiempo. No se puede alcanzar un sistema educativo realmente democrático si en su construcción no se es democrático.

Ya para finalizar, se considera que la idea de intrahistoria como herramienta comprensiva, reivindica un aspecto del desarrollo de las actividades humanas; es decir, a lo que queda al margen, a lo que la historia oficial no reporta. Hay una gesta íntima que está teniendo lugar y que está haciendo historia, tanto en el ámbito educativo como en cualquier otro ámbito. Lo único que hace falta es acercarse a ese mundo interior y escucharlo para saber de dónde venimos, dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos. Experiencias como estas permiten reafirmar que vale la pena la tarea docente.

Referencias

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós - I.C.E-U.A.B.
- Diamond, L. (1996). *El cultivo de la ciudadanía democrática: La educación para un nuevo siglo de democracia en las Américas*. Ponencia presentada en la "Conferencia Civitas Panamericano", Buenos Aires, del 29 de septiembre al 2 de octubre.
- Esté, A. (1996). *Migrantes y excluidos*. Caracas: Tropycos.
- Gómez, J.R. (2000). Callescuela. Un escenario para la otra clase. En A. Esté (comp.), *La cosecha del TEBAS* (pp. 113-122). Caracas: TEBAS.
- Gusdorf, G. (1991). Condiciones y límites de la autobiografía. *Suplementos Anthropos* (29), 9-18.
- Loureiro, A.G. (1991). Problemas teóricos de la autobiografía. *Suplementos Anthropos*, (29), 2-8.
- Maturana, H. (1997). *La democracia es una obra de arte*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Rivas, L.M. (2004). *La novela intrahistórica*. Mérida: El otro el mismo.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.