

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

**ORIENTACIONES PARA LA UNIDAD
INTEGRADORA PROYECTO**

ANÁLISIS Y PROPUESTAS

PARA LA COORDINACIÓN NACIONAL DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE GRADO
EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y DE GOBIERNO

Caracas, Enero del 2009

Manuel CEREZAL CALLIZO

INDICE

Antecedentes y Elementos de diagnóstico.....p 3

I. FUNDAMENTOS

1. Definiciones: entre ser y deber ser de “proyecto”.....p 5

1.1. “proyecto” y sus apellidos...

1.2. Interacción social, socioeducativa, sociocomunitaria... ¿para qué comunidades?

2. Hitos y coordenadas para Proyecto en el PFG.....p 10

2.1. Perfil, perfiles y proyectos de aprendizaje

2.2. Incidencia del objeto de trabajo en el programa estudio.

2.3. Métodos y metodología

II. PROPUESTA DE RE-ORGANIZACIÓN DE LA UIP:

1. Tres Campos para entender y hacer “Proyecto”p 18

1.1. Investigación y producción de conocimiento para la transformación.

1.2. Planificación y Desarrollo Comunitario

1.3. Información, Formación y Afirmación política de sujetos sociopolíticos

2. Elementos articuladores y de cohesión entre los campos.....p 22

2.1. Cohesión de los campos con el Proyecto de aprendizaje

2.2. Enlace con el objeto de estudio y trabajo del PFG

2.3. Coincidencias epistemológicas y metodológicas

3. Interacción comunitaria, interacción educativa: hacia una ética de lo político..p 28

3.1. La comunidad y lo comunitario

3.2. Elementos para una ética política en la praxis de la interacción comunitaria.

3.3. Interacción comunitaria y educativa articuladas en un proceso socializante.

4. De la interacción socioeducativa hacia una ética y una praxis de lo colectivo p 38

4.1. De las comunidades

4.2. De los estudiantes

4.3. De los docentes

4.4. De los Colectivos de Investigación y Trabajo

5. Apuntes tácticos para el programa en el corto/mediano plazo.....p 44

5.1. Diferenciar estrategias

5.2. Garantizar un objetivo común

CONCLUSIÓN.....p 52

Antecedentes y Elementos de diagnóstico

Entendido como eje integral e integrador desde su definición en el documento rector y en el de Aprendizaje por proyecto, publicados respectivamente en los años 2003 y 2004, “proyecto” se ha desarrollado de manera diferenciada en los distintos PFGs que constituyen la oferta académica de la Universidad, produciendo elasticidades con respecto a las propuestas rectoras antes mencionadas, a la cual podríamos sumar la de la DGA.

Entre los principales nudos críticos que pudimos identificar a lo largo de un diagnóstico del estado del arte de “Proyecto” en el PFG de Estudios Políticos y de Gobierno, y a lo largo de reuniones semanales mantenidas con representantes de otros PFGs (Consejo de Proyecto creado espontáneamente a raíz de UBV XXI), hemos identificado las siguientes problemáticas actuales:

- Dificultad en mantener las problemáticas trabajadas por los estudiantes en una pertinencia sistemática con el objeto de trabajo y de estudio del PFG. La diversidad de orientaciones de los trabajos de los estudiantes en Proyecto se manifiesta en un abanico amplio, entre apoyo a proyectos concretos de desarrollo comunitario, proyectos de investigación, iniciativas de formación, trabajos puntuales de relevancia coyuntural, entre otros... Si bien encontramos en esta diversidad un signo de riqueza del trabajo, ella presenta un riesgo de dispersión con respecto a las prerrogativas del PFG en Estudios Políticos y Gobierno, a sus líneas de trabajo e investigación.
Así mismo, queda evidente la coexistencia de proyectos de carácter investigativo, de proyectos de acción o de desarrollo comunitario y de proyectos de formación al pueblo.
- Desajustes en materia de continuidad y pertinencia entre la realidad prácticas de los proyectos y las orientaciones temáticas de la secuencia Proyecto 1, Proyecto 2, 3 y 4. Esto acarrea una desvinculación entre la UIP Proyecto y las unidades curriculares que deberían converger en el, a pesar de las temáticas anuales inicialmente pensadas para garantizar sintonía y complementariedad entre ellas.
Esto acarrea una preocupación real compartida entre estudiantes y profesores acerca de cómo volver el trabajo más perenne y sistemático para ayudar a que los proyectos de aprendizaje de los estudiantes encuentren en “proyecto” un escenario de confrontación con la práctica y con el pueblo, en aras de tender a su perfil de salida y “profesionalización”.
En particular, se produce un desajuste entre la secuencia temática anual y la repartición de los aprendizajes metodológicos sobre los 4 años (ver cuadro sinóptico de Proyecto en estudios políticos), lo cual implica una lentitud en la formación metodológica y práctica de los estudiantes.
- Escasa armonía entre los contenidos impartidos por los profesores: están en cuestión la relativa cantidad o densidad de aportes metodológicos, necesarios en la ausencia de unidades curriculares que cubran este campo de la formación (puesto que la U.C. ciencia y conocimiento ha sido excluida del programa), así como el equilibrio entre elementos teóricos y trabajos prácticos en la conducción de la UIP Proyecto por los profesores encargados.
Una de las piedras angulares del desajuste de los contenidos entre profesores yace en el no haber logrado un acuerdo sobre cómo de construir pensamiento y habilidades críticas, asumiendo que ello presupone conocer los y enfoque clásicos de la investigación de la

planificación de proyectos y de la formación política, para entonces tomar distancia con ellos. Para consolidar la afirmación de un trabajo crítico, que vincule teoría y práctica de manera sistemática, será entonces fundamental saber hasta donde revisamos los enfoques clásicos y cómo construimos enfoques críticos.

La otra fuente de este desajuste yace en la diversidad de perfiles de los mismos profesores de proyecto cuyas respectivas ramas de especialización en proyecto (de investigación, de planificación y desarrollo o de procesos de organización política) inciden de manera dispar y no coordinada en la orientación de su trabajo académico en aula o prácticas docentes. Esto genera discontinuidades expresadas por los mismos estudiantes a la hora de ellos ubicar sus avances en sus respectivos proyectos de aprendizaje.

Aparecen de manera general confusiones genéricas en el campo de la metodología, que no permiten diferenciar métodos de enfoques de investigación, creando hasta asimilaciones equivocadas entre técnicas, herramientas y métodos. Entre saber aplicar una técnica, entender un método y diferenciar enfoques de investigación, existen brechas que sólo pueden colmar profesores que hayan construido y asumido una disciplina metodológica acorde con los principios teórico metodológicos de nuestro proyecto universitario. Necesitamos fundamentar nuestras orientaciones epistemológicas.

- Definiciones: coexisten muchas definiciones de proyecto tanto en la sociedad como en el mundo institucional, y no han sido sistemáticamente acordadas las relaciones entre estas acepciones de proyecto y el proceso bolivariano con el cual estamos comprometidos. Nuestro compromiso con el pueblo como Universidad Bolivariana ganaría también en claridad al precisar conceptual y políticamente la misma noción de “comunidad” y por extensión la de “interacción sociocomunitaria”. La esencia de este compromiso nos podría ayudar a esclarecer nuestra tarea junto con el pueblo, el sentido político y práctico de trabajar con él, de compartir la construcción de sus procesos, sus experiencias y su afirmación política con el Gobierno y para con el Estado y su institucionalidad.

- Acción colectiva

Otra pregunta relativa a colectivos atañe a la forma en la cual pensamos la interacción de los estudiantes en los grupos que conforman para llevar a bien los proyectos que emprenden. ¿Cuáles son los criterios que llevan a la conformación de estos grupos? ¿Cómo interactúan los estudiantes en el seno de estos grupos de estudio? ¿Cómo estos pequeños colectivos interactúan con los otros, retroalimentándoles sus avances y hallazgos así como sus dificultades y problemas?

Entre las preguntas formuladas sobre lo colectivo, surge una que brilla por su ausencia en las discusiones que tuvimos en las sedes. ¿Cómo integrar a los colectivos comunitarios a las acciones colectivas de la UBV, asumiendo que éstos no son sólo objetos de estudio sino sujetos de transformación social y política? ¿Cómo proyecto puede lograr involucrar los actores sociales e institucionales con los de la comunidad universitaria en un diálogo de saberes permanente que aporte a nuestro proyecto de transformación ¿Qué esperamos de ellos: podrían volverse también actores de la transformación del proceso UBV?

Estos problemas fundamentales o nudos críticos del estado del arte de Proyecto en El PFG Estudios Políticos y Gobierno nos llevan, después de un año de trabajo, consultas y experiencias, a plantear algunos lineamientos en pro de la reestructuración de esta UIP desde enfoques, contenidos y dinámicas de trabajo. Quede este documento para la discusión y futuras decisiones de la coordinación nacional de este programa.

I. FUNDAMENTOS

1. Definiciones: entre ser y deber ser de “proyecto”...

Existen varios documentos que plantean el deber ser de “proyecto”: el documento rector y su “apéndice” acerca del aprendizaje por proyecto (2004) plantean así principios normativos y un glosario de términos; a su vez, el documento del “programa sinóptico de la Unidad Integradora Proyecto” elaborado por DGA en el 2006, retoma estas premisas y las desarrolla en una forma interesante. Consideraremos también aquí los avances que constituyen el documento de “Orientaciones generales para el aprendizaje por proyecto” del PFG de Estudios Jurídicos (2007), algunos planteamientos hechos en el seno del PNFE, y el documento de síntesis de las discusiones realizadas entre estudiantes y profesores de nuestro PFG en el momento II de UBV XXI.

- Ahora bien, después de cinco años de trabajo, las definiciones claves que fundamentan y sustentan el deber ser de la UIP han vivido y evolucionado: en algunos casos, la imprecisión originaria que contenían han llevado a divergencias y dilemas; en otros, su espectro genérico se ha ido ampliando a la luz de la práctica, dejando en todos riesgos de imprecisión y de diferenciación frente a los cuales las respuestas tanto de los docentes como de los estudiantes amenazan llevar a la improductividad de un eclecticismo blando, a nombre del cual todo termina valiendo y justificándose. Consideramos entonces necesario discutir para precisar al menos las nociones centrales de “proyecto”, “comunidad” e “interacción sociocomunitaria”, entendiendo que de ellas dependen tanto estrategias políticas como orientaciones pedagógicas medulares. Es nuestro deber como docentes presentar esta diversidad de sentidos y realidades que acuña cada palabra, sin por lo tanto dejar de asentar nuestra postura como UBV y proceso revolucionario ante los significados que otras universidades les confieren, en particular las de derecha.

1.1. “proyecto” y sus apellidos...

Como una resultante de las discusiones preliminares a UBV XXI, los estudiantes y profesores de nuestro PFG identificaron lo siguiente.

“En los espacios de reflexión que se refieren a él, “Proyecto” es interpretado de distintas formas en función de la dimensión en la cual se proyecte. Identificamos al menos cuatro significantes que orientan el discurso sobre proyecto:

- Proyecto de aprendizaje (en referencia a la propuesta socioeducativa de la UBV)
- Proyecto de investigación (declinado desde acepciones positivistas hasta más críticas)
- Proyecto comunitario o de desarrollo comunitario (presentado por la comunidad y financiado por instituciones, en una lógica de atención de necesidades)
- Proyecto político: (en el sentido de “asumido por la comunidad desde la afirmación de su identidad”; entendible también como proyecto político nacional, en referencia al proyecto país del actual gobierno)” (Síntesis UBVXXI . Reflexiones del PFG de Estudios Políticos y de Gobierno)

La noción de “Proyecto de aprendizaje” se encuentra vinculada con varios planteamientos rectores, en cada uno de los documentos antes mencionados, y representa el eje central de nuestra propuesta pedagógica como UBV. Su más clara definición aparece sin duda en el documento de Aprendizaje por Proyecto, en gran parte coincidente con los planteamientos

de Kilpatrick y John Diwey que el CEPAAP y la Universidad experimental Simón Rodríguez han desarrollado en Venezuela. En este sentido, es determinante el uso que el PNFE hace de tal enfoque, siendo también una referencia el reciente libro publicado por Oscar González de la Unidad de Investigación acción y análisis de coyuntura de la Universidad. La dimensión socioeducativa de “proyecto” toma claramente sus raíces en esta dimensión didáctica del recurso a la práctica para asentar los aprendizajes en la práctica y la experiencia, volviéndose así un componente de la educación del estudiante y ayudando a éste último a forjar su proyecto de vida como profesional y sujeto consciente. Sin embargo, este método que consiste en que el estudiante formule desde el inicio su proyecto de aprendizaje no ha sido implementado como tal en nuestro PFG, dejando entonces indeterminado al estudiante ante los cuatro años de praxis que deberían forjar sus habilidades y su conciencia.

En estas condiciones es que descubrimos que el conjunto de proyectos de interacción socioeducativa llevados por los estudiantes de nuestro PFG se despliega en una gama muy extensa de formas de “proyecto”: desde el proyecto comunitario socio productivo que busca concretar transformaciones materiales (viveros, aguas negras, infraestructura), pasando por acciones informativas o formativas hasta el análisis estudiantil de problemáticas tangibles de la realidad política desde lo local hasta lo internacional... Más allá de evidenciar una falta de claridad sobre lo que es proyecto, como aprehenderlo y como manejarlo, pensamos que tanta dispersión viene a amenazar la coherencia de la misma definición de lo que es un proyecto de interacción comunitaria, acarreado posibles consecuencias negativas sobre el manejo que se haga de esta propuesta dentro y fuera de la universidad.

En los documentos que manejan los profesores de nuestro PFG, conviven también varias definiciones de proyecto, desde la “herramienta ordenada para la acción y resolución de problemas que hace consenso en el universo institucional del desarrollo”¹ (y de la lucha contra la pobreza) hasta la figura del proyecto de investigación² a propio decir que se diferencia del primero por la naturaleza de sus productos y aspiraciones intrínsecas. Nuestro PFG acuña así una diversidad indiscriminada de propuestas que entremezclan acción e investigación de manera no sistemática y, más preocupante aún, no siempre consciente. Dicha confusión nos amenazaría con caer en una suerte de indeterminación que justificaría cualquier opción teórico metodológica con el riesgo de ser porosos a los significados ideológicos que conlleve. Aquí nos proponemos entonces reflexionar sobre aquellas dos acepciones de proyecto, para resolver acerca de su relativa contradicción y complementariedad, y por ende de su pertinencia para la Universidad y sus respectivos PFGs.

El mayor problema que surge de esta contradicción entre investigación y acción, al mismo tiempo que la IAP nos plantea reconciliarla, en la ausencia de precisión acerca del grado de implicación de los estudiantes en proyectos, entendiéndose que se les incentiva a analizar problemas pero no se aclara hasta dónde se pueden involucrar en su resolución concreta (a través de actividades formativas, sí ¿pero también concretando proyectos de desarrollo comunitario, factuales?). El reto actual no consistiría entonces en eludir una u otra opción en cuanto a la definición de “proyecto” sino en considerar las diferentes combinaciones de

¹ Proyecto asumido como: “conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas.”

² “Una propuesta de estudio o de investigación científica dentro de un campo más o menos definido con métodos y técnicas determinadas el cual es viable. Debe estar estructurado en elementos con el propósito de lograr objetivos específicos”

acción y de investigación posibles y existentes para determinar bajo qué modalidad trabajarlas. La resultante del total de combinaciones entre investigación y acción por las cuales hayan optado los estudiantes y sus profesores vendría a ser el aporte de la Universidad a la realidad y a la teoría, en otras palabras, su impacto de cara a la transformación tan anhelada.

Al invocar la noción de “proyecto político”, se confunden también muchos sentidos y escenarios. Si bien entendemos por allí que cualquier proyecto tiene un sentido político, lo cual es innegable y natural, es a veces difícil discernir a cuál de los proyectos políticos que nos convocan se hace referencia. Al proyecto político nacional, expresado por excelencia en el Plan Simón Bolívar, y/o a la afirmación de los proyectos políticos de las organizaciones del pueblo, que si bien deberían tender a converger con el primero, no coinciden en todo con el, tanto por el peso de intereses localizados en un territorio como por la posición crítica de uno que otro miembro de las comunidades de referencia. Así mismo, el proyecto político de un partido como el PSUV, si no difiere en su estrategia mayor con las acciones de gobierno, conocerá variaciones tácticas en función de los territorios en los cuales trabaja. No se trata aquí de relativizar al extremo sino de apelar a un trabajo minucioso en pro del acompañamiento a la afirmación de los proyectos políticos de los sujetos políticos que viven en nuestra sociedad, reconociendo sinceramente sus distintos grados de madurez, conciencia y compromiso con el proyecto político nacional.

El asunto medular se juega en torno al sentido político de los proyectos socioeducativos que desarrollan los estudiantes es también un tema crucial. Como PFG de Estudios Políticos y de Gobierno, nos incumbe garantizar que todos los proyectos tengan identificado claramente su sentido político para con la sociedad, el estado y su transformación, lo cual deja por desear en algunos casos. Se juega allí la importantísima diferencia entre el desempeño de un estudiante como simple trabajador social, que también promueven en la actualidad las universidades “locales” de la derecha, y el compromiso de un estudiante de la UBV con la trascendencia política que caracteriza su trabajo de acompañamiento al pueblo en identificar y activar las problemáticas estructurales que, desde la coyuntura de la comunidad y de la sociedad, son las reales palancas de la transformación social y socialista de nuestras condiciones de vida y de evolución. Recaemos invariablemente sobre el alcance que tengan estos proyectos en materia de transformación, entre su vocación académico-formativa, y la promesa de acción transformadora de lo concreto que las comunidades vean en ellos.

En síntesis, el uso entrelazado de estas 4 dimensiones, proyecto de aprendizaje, proyecto de investigación, proyecto de desarrollo comunitario y proyecto político genera cierta confusión a la hora de referirse a “proyecto” como eje transversal integral e integrador. Estamos hoy en días frente a la problemáticas de integrar las cuatro aunque diferenciándolas y atendíendolas de manera equiparada.

1.2. Interacción social, socioeducativa, socio comunitaria... ¿con qué comunidades?

Las preguntas antes levantadas nos invitan a analizar de más cerca cómo aprehender cada una de estas dos nociones claves. En el documento rector, página 129, se lee lo siguiente:

“La organización por proyectos se encuentra ligada a la articulación entre formación, investigación formativa e interacción social. Desde este punto de vista, un proyecto es una investigación de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia merece estudiarse e **implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de los grupos de estudiantes que trasciende las**

tradicionalmente denominadas clases.(...) la meta de un proyecto no es sólo buscar respuestas o dar soluciones sino también, y esencialmente, desarrollar competencias cognitivas amplias y socio afectivas del estudiante.”

Aquí, la interacción social a través de “proyecto” se presenta cómo una condición para garantizar al estudiante una aprendizaje contextualizado, relacionado con sujetos y problemáticas tangibles de la sociedad: cobra así el sentido de “interacción socioeducativa”.

Más adelante, leemos,

P 174: El que hacer investigativo de la Universidad se desarrollará en dos líneas de acción. La primera orientada al proceso de generación de conocimientos para contribuir al enriquecimiento de campos de saber, y en consecuencia al desarrollo científico, tecnológico u humanístico del país. La otra, orientada a la creación de conocimientos que respondan a las necesidades específicas de su entorno, en cumplimiento de si compromiso con la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las comunidades y con el desarrollo integral del país, para la creación de condiciones de existencia más dignas.

La noción de interacción social está asumida aquí de manera más radical, intensamente permeada por la noción de compromiso con el mejoramiento concreto de las condiciones de vida de las comunidades, una idea que se plasmará en otros documentos a través de la noción de “interacción socio comunitaria”.

Estas consideraciones muestran la ambivalencia del concepto de interacción social entre sus fines educativos y los realmente transformadores, entre interacción socioeducativa e interacción socio comunitaria. Una ambivalencia que se torna en ambigüedad con respecto al alcance o impacto que esperamos de proyecto.... En efecto, si la interacción socioeducativa nos remite claramente a la noción de proyecto de aprendizaje, no alcanzamos el mismo grado de precisión en lo que se refiere a la idea de interacción socio comunitaria, que nos deja al dilema entre investigar para que otros actúen e investigar para actuar nosotros mismos (UBV), emprendiendo acciones de desarrollo para y con la comunidad, en otras palabras, proyectos de desarrollo comunitario. He aquí la piedra angular del compromiso político de la UBV, y de su impacto de cara al proyecto político nacional.

En efecto, si bien está planteado de forma explícita que la UBV se “**articulará a las comunidades del entorno, para coadyuvar a la elevación de su nivel cultural y educativo, dando respuesta a sus expectativas y necesidades**” (p75), la modalidad que propone para dicho objetivo consiste en “**promover la participación de organizaciones comunitarias y organismos gubernamentales y no gubernamentales en la formulación y ejecución de proyectos orientados a tal fin**”, sin por lo tanto implicarse explícitamente en dicha medida.

Nuestra principal preocupación, la cual venimos arrastrando desde las definiciones mismas de lo que es un proyecto, reside en que nos podamos quedar atrapados en el dilema entre la atención de necesidades concretas y el estudio conciente de las problemáticas sociopolíticas, desgastando energías sin arrojar resultados tangibles para ninguno de estos fines.

¿Qué comunidad?

Es menester resaltar la inferencia de otra indeterminación en esta problemática acerca de la interacción social. Ella reside en la misma definición de comunidad: el concepto de comunidad se sobreentiende en muchos documentos y no termina de legitimarse ni de

orientar el proceso de selección-acercamiento con los sujetos sociales en estos procesos de interacción socio comunitaria.

La UBV plantea que ”para enfrentar las dificultades de producir cambios tendentes a la disminución de las desigualdades que suponen la transformación de aspectos esenciales de nuestra vida política, **es necesario reconocer la importancia de lo comunitario, lo local y las micro experiencias como espacio para ejercer las resistencias y para la construcción de experiencias sociales más amplias.**” (doc Rector)

Entendemos así que lo comunitario es un punto de referencia y de partida para generar y extrapolar medidas de mayor alcance.

Y si esto entra en coherencia con respecto a lo que se afirmaba más arriba en cuanto “**articulará a las comunidades del entorno, para coadyuvar a la elevación de su nivel cultural y educativo, dando respuesta a sus expectativas y necesidades**” (p75), se toma sin embargo otra dirección referencial al afirmar que: (p 17): “**La UBV como universidad y comunidad alternativas, debe moverse en el doble eje de fortalecimiento de las experiencias alternativas construidas en espacios sociales acotados y en la creación de lo alternativo, y la solidaridad social al interior de de instituciones y dinámicas sociales “molares”; es decir, la conquista alternativa de espacios sellados por la masificación, el desarraigo, la modernización y lo instrumental. Para ello, la UBV puede constituirse ella misma, tal como es propuesto, a través de la ligazón de enseñanza, investigación e interacción social, en una experiencia comunitaria, alternativa, etc... Lo comunitario pues, no es un requisito previo para el acceso ineludible de la vida universitaria, en el entendido que forma parte de una relación responsable con la sociedad y con el Estado, y de la construcción de sujetos críticos, social y políticamente activos.**”

Estos planteamientos afirman que la UBV puede considerarse como comunidad, que su deber como universidad es articular a las comunidades de su entorno dando respuesta a sus expectativas necesidades, a través de la construcción de experiencias en éstos espacios sociales pero también en las instituciones. Esto deja entender que Proyecto, bajo esta concepción de comunidad y de interacción comunitaria podría proyectarse hacia las comunidades del entorno, hacia la misma UBV en su seno (ya que se afirma como comunidad) e incluso hacia las instituciones estatales, que también contienen una dimensión comunitaria. Si bien ello refleja una riqueza de este campo para la acción, se presenta a la vez como muy abierto y propenso, sino a la indeterminación de los estudiantes, a la tarea para los docentes de jugar con estas ***tres lógicas muy distintas de trabajo comunitario, externa y territorial por un lado, interna e institucional por el otro, y externa e institucional, en fin.*** Ello, declinado como lo incentiva el documento rector desde lo local, hasta lo regional, lo nacional y lo internacional.

A modo de síntesis sobre este último tema, existen aquí dos problemáticas fundamentales en lo referido a las comunidades:

- Primero, pareciera que en medio de estos juegos de palabras, entendiésemos comunidad a través de su referencia al territorio por un lado y por el otro en la referencia que esta palabra hace a lo comunitario, entendido como la convergencia de intereses y prácticas colectivas, desde una acepción más orgánica, organizacional o institucional.
- Segundo, a la hora de plantearnos interactuar con las comunidades, encontramos dificultades en equilibrar nuestro accionar entre la atención de sus necesidades y la dimensión educativa (en palabras de los documentos “investigativa y académica”) del aprendizaje que los estudiantes construyen en su vínculo con ellas. Resulta en la práctica que al enfocarnos más hacia la una o la otra de estas dedicaciones,

acabemos privilegiando una dimensión a expensas de la otra. La diferenciación semántica entre interacción socio comunitaria e interacción socio educativa termina pesando sobre su unidad en Proyecto.

Más allá de generar indeterminación, el amplio espectro de definiciones nos deja como tarea fijar coordenadas en un universo muy amplio de posibilidades, una tarea para la cual rescataremos avances y recomendaciones en el ámbito de nuestro PFG. Para ello, pasaremos ahora de la revisión de definiciones a la identificación de hitos o referentes orientadores para que “Proyecto” cobre coherencia con el qué hacer de nuestro PFG.

2. Hitos y coordenadas para Proyecto en el PFG.

A la hora de direccionar cómo y en qué se debe enfocar la UIP “Proyecto”, pensamos que cualquier PFG debería tomar en cuenta tres elementos:

- El perfil de salida de sus futuros egresados y el papel de proyecto en encaminarlos hacia dicho perfil. se trata allí del margen de maniobra del cual cada uno de ellos goce en su respectivo proyecto de aprendizaje en el marco de su cursus en el PFG y de cómo le ayudamos a fortalecerse en lo que más le atraiga, desde proyecto
- El objeto de trabajo (académico y práctico) del PFG: es una denominación que pretende enriquecer la tradicionalmente manejada de “objeto de estudio”. Y si el nuestro es eminentemente político, es nuestro deber hacer desde proyecto, que cualquiera de nuestras acciones e investigaciones lo sean también.
- Las consideraciones metodológicas que implica proyecto, y en particular la formación metodológica que quisiéramos que tengan nuestros estudiantes, entendiendo que su tarea va más allá de prepararse a insertarse en el mercado del trabajo con referentes clásicos sino que se deben preparar para desconstruir dichos enfoques para apuntar a un nuevo paradigma, en cuanto al trabajo social y político con organizaciones populares que se desarrolle desde las instituciones del estado. De no ser así la UBV quedaría a medio camino en su misión política de formar los profesionales revolucionarios que necesitamos para profundizar la transformación del estado y de la sociedad venezolana.

En esta parte, recopilaremos tales insumos y premisas fundamentales para la orientación de Proyecto y de los proyectos de aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Perfil, perfiles y proyectos de aprendizaje

En el Consejo Nacional Ampliado de los pasados 27 y 28 de mayo del 2008, el espacio de mayor poder de decisión del PFG, resolvimos algunos puntos centrales acerca del objeto de estudio y trabajo del programa, y definimos los primeros lineamientos de lo que consideramos ser el perfil de los egresados de nuestro programa.

Acerca del perfil, se determinaron los siguientes puntos. El o la egresada debe ser:

- Un sujeto político con conciencia de clase, militante en la construcción de nuevas éticas colectivas.
- Un ser crítico y analítico, reflexivo y comprometido con la transformación de las políticas publicas

- Articulador de las formas de organización sociopolíticas con las político- administrativas
- Contribuir a la afirmación de una sociedad multiétnica y pluricultural.
- Analista de la política internacional, con una perspectiva orientada a la integración latinoamericana para la emancipación de los pueblos.
- Fortalece redes sociales para el autogobierno y el fortalecimiento del poder popular.
- **Informador-formador-facilitador, en procesos de información y formación sociopolítica y praxis colectiva del análisis permanente de la coyuntura**
- **Investigador y garante de la producción y difusión de conocimiento popular, cotidiano, simbólico, metodológico, teórico y estratégico.**
- **Creador y recreador de proyectos, programas y políticas públicas en coherencia con valores y principios políticos fundamentados en realidades y condiciones materiales.**

Las seis primeras consideraciones fueron planteadas como condiciones generales para que nuestros egresados se formen a ser sujetos críticos y activos en el seno de nuestro proyecto político de transformación del estado y de la sociedad. Haremos un particular énfasis en los últimos tres puntos arriba resaltados en negrillas, en tanto marcan campos de acción complementarios y coincidentes en principios aunque no forzosamente idénticos en términos de especialización. Los politólogos formados hasta ahora suelen ser en el campo laboral analistas / investigadores académicos, planificadores de programas y políticas públicas, y docentes, con la constante de que estos perfiles se abran a menudo al campo de la política internacional. Los tres rasgos resaltados en el texto que produjimos se acercan a estos tres perfiles existentes, aunque en una versión más comprometida y radicalmente arraigada al devenir del pueblo. Y como lo decíamos aunque no sean excluyentes el uno del otro, es escaso que estas tres facetas coincidan con el mismo grado de empeño y habilidad en todos los politólogos de hoy. Ante esta realidad, quisiéramos dejar asentadas dos condiciones para la formación de nuestros licenciados en estudios políticos y gobierno:

- primero, que todo egresado debería manejar un tronco común de enfoques, métodos y dinámicas de trabajo de cada uno de estos tres campos. Esto como una condición sine qua non de igualdad, calidad y solidez de la enseñanza que le es propuesta.
- segundo, deberíamos crear las condiciones curriculares que permitirían a cada uno y cada una de nuestros estudiantes profundizar a gusto su formación y su trabajo en uno o dos de esos campos. Aclaramos que no se trataría de una especialización, sino de una apertura a la riqueza de los proyectos de aprendizajes que pueden construir nuestros estudiantes concientes de si y para si.

Consideramos que “proyecto” es el espacio clave para monitorear los proyectos de aprendizaje de los estudiantes, consolidando sus puntos de coincidencia como incentivando sus talentos particulares.

2.2. Incidencia del objeto de trabajo en el programa estudio.

Proyecto es la oportunidad para los estudiantes de conciliar sus aprendizajes académicos con el camino hacia su “profesionalización”. Por “profesionalización” no entendemos un proceso monolítico que apunte a su mera inserción en el mercado laboral, sino que nos referimos a la expresión de sus talentos en la praxis. Así, como lo hemos acordado en el antes mencionado Consejo Nacional Ampliado del PFG,

“Nuestro punto de partida es el conjunto de prácticas humanas relacionadas con el poder, visto como realidades y/o fenómenos políticos (1). Nuestro punto de llegada consiste en la transformación de dichas prácticas de cara a la realidad de nuestro país y de la región.

(1) Como realidades y fenómenos políticos nos referimos a:

- **Procesos histórico políticos y su actualidad en las coyunturas.**
- **Realidades Socio-comunitarias.**
- **Orientaciones y decisiones tomadas por el Estado/Gobierno.**
- **Movimientos sociales y Procesos de liberación.**
- **Relaciones internacionales con un particular énfasis en espacios de integración en construcción. (...)**

Así queda claro que, cualquiera sea la orientación que un estudiante tome hacia uno u otro perfil de salida, tendrá como punto de partida y de llegada la realidad política de la suma de las relaciones sociales y de sus relaciones con el estado, volviéndose así la enseñanza teórica y el estudio académico un insumo o un medio para su praxis política y transformadora y sin distanciarse del pueblo al cual pertenece.

Esto explica lo redactado acerca del perfil de nuestros egresados, en son de principios acerca del carácter del compromiso político de todos, así se vuelvan investigadores, docentes, y/o funcionarios públicos. Posteriormente analizaremos cómo, desde cualquier tipo de proyecto, sea este de investigación, de desarrollo o de formación, podemos garantizar que no pierda sentido político, ni de cara a la formación del estudiante ni para sus integrantes comunitarios.

Este planteamiento también trae consigo consecuencias claras acerca de cómo dimensionar la enseñanza teórica y las tradicionalmente denominadas líneas de investigación que suelen darle cuerpo e identidad a un programa de formación universitaria. Si preferimos aquí hablar de objeto y líneas de trabajo político, es justamente para dejar entender que dichas líneas se deben definir con premisas teóricas acerca del bagaje teórico que tiene que llevar cada estudiante, pero también y sobre todo en la confrontación permanente de tal insumo con la práctica y con lo que plantea la coyuntura política del pueblo, del país y del contexto internacional.

En este sentido, hemos definido tres campos de estudio y trabajo, para que nos sirvan de referente orientador para el diseño del programa, más no como bloques teóricos tratados de forma cronológica en la formación de los estudiantes.

a) Política Como Definición: El Programa de Formación de Grado en Estudios Políticos y de Gobierno define como un campo teórico práctico las múltiples concepciones y perspectivas de la política y de lo político, explorando las tensiones entre la politología entendida como ciencia y/o como filosofía, y generando una relación dialógica con pensamientos políticos otros y sus prácticas.

b) En el campo del Poder, conocer y reconocerlo como manifestación de lo simbólico y concreto, desde la interpretación de lo oculto y lo perceptible; ello implica una revisión de sus formas clásicas y convencionales, a la luz de lecturas críticas emergentes de las relaciones de poder (3), para su transformación desde las prácticas políticas.

(3) optamos, a manera de ejemplo, por la construcción del “Poder Obedencial”, es decir, “mandar obedeciendo”, que expresan los zapatistas a través de los caracoles: entendiendo el poder no como violencia sino como capacidad de transformación revolucionaria de la realidad, respondiendo a principios éticos que se concretan en el poder popular para construir una democracia radical.

c) Organización política: En este campo se ponen en discusión las formas y concepciones establecidas de organización político-administrativa (4) y socio-políticas (5); ello nos plantea instalar un diálogo entre principios y propuestas para la coexistencia y relación entre estas dos realidades, asumiendo que ambas responden a condiciones materiales de vida.

(4) por *organización político administrativa* nos referimos al Estado y sus gobiernos, a los organismos multilaterales, al campo administrativo, al del derecho (nacional e internacional y comparado), a las políticas públicas.

(5) por *organización socio política* nos referimos a las organizaciones a los colectivos, movimientos sociales, abarcando en este campo lo relativo a valores, principios y proyectos políticos para la organización colectiva.

Entre estas dos categorías entendemos que están en juego nociones como nación, democracias, república (...) que responden a proyectos políticos de organización socio política y presentan y a la vez acarrear implicaciones sobre las formas de organización político administrativa.

Cabe precisar que lo internacional se consideró como un enfoque que, al igual que lo nacional y lo local, media cada uno de los campos antes mencionados, por lo cual no constituye un campo en si aunque merezca una atención equiparada con los tres anteriores.

En la actualidad, el programa aborda su objeto desde una secuencia de cuatro temáticas que se reparten linealmente en los cuatro tramos, y buscan ser aplicadas en Proyecto. Pensamos que esto induce una lectura específica sucesivamente de las coyunturas en función de cada uno de estos temas, implicando rigideces y cortes temáticos que suelen desorientar a los estudiantes cuando cambian de un trayecto a otro. Cuando afirmamos que el objeto de trabajo del PFG debe alimentarse tanto de la práctica que de la teoría, esto implica redimensionar la incidencia de las temáticas definidas académicamente sobre el trabajo práctico del PFG.

Si bien es temprano para pensar una reorganización exhaustiva del programa, al menos recomendamos que Proyecto no esté sujeto a esta secuencia temática; esto como un primer paso hacia la concreción de la idea que Proyecto articule o mejor dicho convoque las otras unidades curriculares en su fundamento original y definitivo: la praxis. En este sentido, los tres campos antes definidos y los enfoques que los media no vendrían a plantearse como secuencia sino como líneas permanentes a las cuales todas las unidades curriculares aporten contenido.

2.3. Métodos y metodología

Como introducción al campo metodológico de referencia para proyecto, partiremos de las consideraciones planteadas en el documento sinóptico de proyecto producido por la DGA: “Como bien se expresa en la justificación de este Programa, la Unidad Integradora Proyecto, cuya finalidad es la de **integrar la teoría con la práctica, con base a un esfuerzo investigativo en un ambiente laboral, real y práctico**; sugiere también, la necesidad de utilizar **diferentes estrategias tanto de enseñanza como de evaluación**. En este sentido se asume el **proceso enseñanza-aprendizaje como el cumplimiento y desempeño de competencias de lo aprendido y su relación con el perfil esperado**.”

Ello implica:

“**Propiciar en los estudiantes** el desarrollo de competencias **cognitivas, instrumentales y técnicas**, de acuerdo con las exigencias del programa de formación de grado, mediante el trabajo teórico- práctico e investigativo, orientado al diagnóstico, desarrollo y solución de problemas de la realidad a fin de propiciar la transformación de su entorno, sobre la base del estudio y el trabajo.”

Así si “históricamente, se la ha asignado **al docente una diversidad de roles** independientemente de la perspectiva pedagógica que asuma, como son: el **facilitador de conocimientos, el guía de procesos, facilitador del aprendizaje e investigador educativo**”, el rango de conocimiento y de acción que convoca “proyecto” parece requerir de él todas estas cualidades y misiones a la vez.

Además, y para servir este campo de trabajo desde una perspectiva que alie teoría y práctica, se ha recomendado trabajar con enfoque de Investigación-Acción-Participación, tomando así distancia con respecto a una larga tradición positivista de la enseñanza al método de investigación en medios universitarios. DGA lo expresa de la manera siguiente: “**deben quedar claras las posturas epistemológicas propias de nuestra propuesta de proyecto**, la visión integradora de la misma, en función de una visión transdisciplinaria, va de la mano con la supremacía de la práctica como instancia de valoración del conocimiento”.

Estas consideraciones nos dejan entender que la problemática acerca de los requerimientos metodológicos de proyecto nos plantea entonces tres campos de trabajo claros:

- El primero, que acabamos de mencionar, atrae al enfoque epistemológico que sostiene nuestro acercamiento a la producción de conocimiento, desde una perspectiva crítica con respecto a las tendencias dominantes y positivistas de otras universidades donde se han formado la mayoría de profesores que hoy ejercen en la UBV.
- Segundo, en este marco hermenéutico, queda explícita la tarea de familiarizar a los estudiantes a determinados conjuntos de herramientas que los arme frente a los campos en los cuales proyecten trabajar y profesionalizarse.
- Tercero, para aprehender, monitorear y evaluar los avances de los proyectos y su pertinencia tanto con el objeto del PFG como con el progreso de los estudiantes, es imprescindible establecer también mínimas condiciones metodológicas.

2.3.1. Enfoques de investigación

La realidad cotidiana de nuestro PFG deja entender que nuestros profesores no han trabajado con un criterio unificador en materia de enfoque o enfoques de investigación que entre(n) en coherencia con la propuesta de la Universidad: se plantea por lo tanto un necesario ejercicio de reflexión y de acuerdos teórico metodológicos, para sustentar y consolidar nuestras elecciones epistemológicas, hermenéuticas, desde nuestras posturas políticas e ideológicas.

Entendiendo que el materialismo histórico y el método dialéctico constituyen faros para asentar al ejercicio permanente del análisis de la coyuntura para concretar acciones transformadoras, queda evidente que tanto profesores como estudiantes deben tener claro el camino y las bases de la reflexión epistemológica crítica que permite llegar a sustentar tal opción y postura.

Sólo así, asumiendo que el positivismo y la racionalidad científica moderna son la base de la formación de nuestros profesores, lograremos un cambio paradigmático que reoriente los métodos de enseñanza y los métodos impartidos hacia enfoques más cualitativos y que impliquen más políticamente a los sujetos de la investigación.

Estas reflexiones y argumentaciones encuentran un excelente referente en La diversidad metodológica en la Sociología de Luis Damiani, dónde el autor hace por cierto una crítica muy construida a los métodos perpetuados por la Universidad Central de Venezuela, en representación de la mayoría de las venezolanas. No nos extenderemos entonces en este argumento. Preferiremos mostrar cómo en el Consejo de Coordinación Nacional Ampliado, fuimos avanzando en acordar algunos de estos referentes, para seguir precisando nuestras orientaciones teórico metodológicas:

“ Principios Fundamentales:

Se trata de principios político-epistémicos, ideológicos³ y metodológicos básicos para orientar el trabajo sobre los campos anteriormente asumidos. La siguiente lista no puede considerarse como exhaustiva pero sí como esencial.

- **Se irán configurando racionalidades críticas desde praxis político-transformadoras.**

³ Entendemos la ideología como el marco de ideas surgidas de la praxis, que sirven para realizar, orientar e interpretar la acción individual y colectiva. En este caso nos referimos a los principios éticos, políticos y epistémicos que orientaran la acción integral e entradora del PFGEPG.

- Los procesos de producción de conocimientos y saberes se abordarán desde perspectivas inter-epistémicas.
- La contextualización de las realidades de la política y lo político se anclarán en relación con lo humano⁴ y con especial énfasis en lo colectivo.
- Al asumir que nos enmarcamos en un Proyecto Bolivariano, socialista y revolucionario que propende a dignificar cada día más a los seres humanos y a proporcionar “la mayor suma de felicidad posible”, nos responsabilizamos por revisar, conocer, reconocer referentes nuestros y otros. (cómo y hasta dónde estamos asumiendo el proyecto bolivariano estamos asumiendo, revisión crítica de lo “revolucionario”, del socialismo del siglo XX, del marxismo, etc....)
- **Se trabajará con el principio dialéctico Acción Reflexión Acción.**
Nota: En cuanto a lo metodológico está pendiente una discusión profunda para llegar a acuerdos desde las premisas que el presente encuentro consolidó.”

2.3.2. Caja, Pool de herramientas o banda metodológica

Desde las premisas que nos deja la reflexión anterior, nuestro segundo punto de atención consiste en aprehender la banda metodológica, es decir el conjunto de técnicas, herramientas y metodologías que deberían manejar nuestros estudiantes en vía de profesionalización.

Aparecen en nuestro PFG confusiones genéricas en el campo de la metodología, que no permiten diferenciar métodos de enfoques de investigación, creando hasta asimilaciones equivocadas entre técnicas herramientas y métodos. Entre saber aplicar una técnica, entender un método y diferenciar opciones de investigación, existen brechas que sólo pueden colmar profesores que hayan construido y asumido una disciplina metodológica acorde con los principios teórico metodológicos de nuestro proyecto universitario.

El planteamiento respectivo a la conformación de un pool de métodos o a una banda metodológica es interesante. Una vez definida nuestra posición teórico metodológica, podríamos pensar en analizar cuáles son los métodos, las técnicas y herramientas que le correspondan, para ofrecer a los estudiantes una apertura metodológica suficiente para que seleccionen allí las herramientas que necesiten en el marco de sus proyectos y a la vez aprendan a desarrollar una reflexión metodológica digna de un politólogo.

Nuestra reflexión anterior sobre el perfil de nuestros egresados esbozaba tres campos de profesionalización como lo recordamos a seguir:

- **“Informador-formador-facilitador, en procesos de información y formación sociopolítica y praxis colectiva del análisis permanente de la coyuntura**
- **Investigador y garante de la producción y difusión de conocimiento popular, cotidiano, simbólico, metodológico, teórico y estratégico.**
- **Creador y recreador de proyectos, programas y políticas públicas en coherencia con valores y principios políticos fundamentados en realidades y condiciones materiales.”**

Esto nos remite a un muy extenso de metodologías, técnicas y herramientas. Y además de amplio, este abanico metodológico tiene la particularidad de ser heterogéneo: si volvemos por ejemplo a la problemática referente a la dialéctica entre proyecto-acción en desarrollo y proyecto de investigación, evocada en la sección I. 1.1., notamos trae consigo un riesgo de confusión metodológica.

Si bien es cierto, una acción en desarrollo (Proyecto de Desarrollo Comunitario) se sustenta y acompaña de varios momentos de recolección de

⁴ i.e. que respeta la vida humana en su expresión cultural y en su relación con el ecosistema.

información, de diagnóstico, de reflexión y de evaluación, pero ninguna de estas indagaciones puede ser concebidas como investigaciones a propio decir, aunque se utilicen técnicas, herramientas y métodos comunes con el campo de la investigación. En efecto, estos momentos de interrogación y reflexión solo son funcionales al diseño de la acción llamada proyecto.

Al inverso, no podemos afirmar incondicionalmente que el conocimiento producido por un ejercicio investigativo o que los problemas analizados por el mismo no puedan conducir a elaborar acciones de desarrollo destinadas a solucionarlos. No obstante, es fundamental diferenciar los estudios que requiere el diseño de una acción en desarrollo de lo que es un proyecto de investigación a propio decir. Así para la elaboración de un proyecto de desarrollo, se suele recurrir a la utilización del enfoque de Marco Lógico, que, si bien retoma algunas claves del método de la investigación en términos de objetivos, no es aplicable como tal a una investigación porque se enfoca a medir eficacias, eficiencias de acciones concretas implementadas o por implementar. Al revés, una investigación es inconcebible sin un mínimo marco teórico que plantee categorías o variables para confrontarlas con la información primaria. Dicho marco teórico es ausente como tal en un proyecto de desarrollo. Otro ejemplo: la fase final de un proyecto de acción suele convocar un momento de evaluación, con criterios relativamente precisos y enfocados a la sostenibilidad y al impacto de la acción en cuestión. Una investigación, en cambio, se planteará estrategias de difusión o de aplicabilidad de sus resultados. Para introducir otro tipo de proyecto, como vendría a ser el caso de una propuesta formativa, si bien la evaluación puede ser una opción para culminar el proceso, los educadores le prefieren la sistematización.

Aunque compartan fases de diagnósticos y de cierre los tres tipos de proyecto, queda entonces claro que sus lógicas no son permutables y que algunas de las herramientas o enfoques propios al uno no son ciegamente transferibles a los otros. En medio del amplio universo de métodos que está a nuestra disposición, no podemos adoptar una conducta blanda, peor en medio del proyecto político de esta universidad.

Estas diferenciaciones y coordenadas metodológicas son tanto más importantes cuanto que se reencuentran así de diversas y diferenciadas entre los perfiles de profesores que enseñan proyecto. Entre los que proceden de la ciencia social y los funcionarios que heredaron su bagaje metodológico de las ciencias administrativas y los educadores populares, es una constante la variedad de perfiles y la resistencia natural de cada uno de ellos en integrar los conocimientos de los otros. Sin llegar a ser racionalidades distintas, presentan sin embargo un conjunto de tensiones de enfrentamientos tanto metodológicos, procedimentales que ni siquiera la claridad de un acuerdo ideológico puede solventar. Es necesario encontrar un punto de encuentro, herramientas de enlace o formas de resignificar los métodos de un campo y del otro, así como el sentido de sus respectivos productos.

Nota: En este universo todavía vago de métodos que nos queda por organizar, aparecen herramientas de forma recurrente, como el análisis de coyuntura o las relativas a la formación política, que parecen ser válidas para sostener los procesos de interacción sociocomunitaria, más allá de los diversos proyectos desarrollados. Esto sugiere que podría existir por un lado, un conjunto de herramientas aplicadas de manera periódica o permanente, que perennicen el proceso de interacción con la comunidad, responsabilidad del PFG antes que de los estudiantes; y por el otro lado, existiría un pool de herramientas a la disposición de los estudiantes para que ellos escojan las que son útiles a sus

investigaciones, invitándoles así a desarrollar un pensamiento metodológico para los fines de su investigación.

2.3.3. Metodología para el Seguimiento, el monitoreo y la evaluación

Ante esta multiplicidad de retos, tareas y fuentes de dispersión que acabamos de referenciar, resulta obvia la necesidad de establecer un mínimo sistema de monitoreo, seguimiento y evaluación de los procesos tanto prácticos como pedagógicos. Desde el establecimiento de criterios que observar a la hora de elegir trabajar con una comunidad de forma perenne o no, hasta la sintonía que exista entre los docentes del programa en términos metodológicos, la única garantía, junto con la conciencia profesional de los docentes de que “Proyecto” se maneje de forma sistemática yace en la existencia de métodos de seguimiento sistematización y evaluación.

Esta afirmación nace por ejemplo de haber comprobado la estrecha relación causal que existe entre la relativa desarticulación de estrategias pedagógicas en el seno del PFG, y la extrema dificultad que hemos conocido a la hora de establecer reuniones periódicas de los profesores de proyecto. Al respecto, ante la contundencia de la tarea de formación epistemológica, hermenéutica y metodológica que acabamos de plantear, se debe establecer unos límites mínimos y máximos para la enseñanza teórico metodológica en el marco de la UIP “Proyecto”, para no convertir esta unidad en Método, ni dejarla derivar hacia un campo empírico exento de coordenadas. Ello nos deja pensar que la interacción y el intercambio entre los profesores acerca de los contenidos y las referencias que imparten son fundamentales, y deben ser coordinados. Así mismo, es crucial conocer y dinamizar el desempeño de los profesores en el campo de la investigación.

De la misma manera, habría que poder evaluar el desempeño de los estudiantes sus proyectos, su articulación con los campos de investigación y trabajo del PFG, así como su orientación hacia una u otra vía de profesionalización.

Finalmente, sólo sistematizando y evaluando periódicamente los proyectos desarrollados por los colectivos y las comunidades es cómo podremos apreciar el estado de madurez de la relación política entre el PFG y la sociedad, aprehendiendo así el impacto que tiene en la concreción del proyecto político de la UBV. Para estos efectos, más allá de la evaluación creemos firmemente en la sistematización como herramienta de revisión de experiencias, productora de conocimiento y afin con la participación de la comunidad y los mismos principios de la IAP.

Síntesis de la Parte I: Al revisar los fundamentos de la UIP “Proyecto” desde sus definiciones más centrales y determinantes, y haciendo énfasis en las coordenadas que le pueden servir de referencia en nuestro programa, hemos detallado una serie de claridades, debates, contradicciones y carencias que pueden seguir dando lugar a discusiones muy extensas y profundas. Este esfuerzo se quiere sintético: después de un año de trabajo intenso en el seno del PFG, de articulación con espacios alternos y/o rectores, hemos tratado aquí de resumir la esencia de dicha problemática, en la perspectiva de instalar las fundaciones de la propuesta que desarrollamos a seguir. Por propuesta, nos referimos a un trabajo planteado para la acción, entendiendo que mucho de ello ha sido discutido ya con los profesores, y que más allá de ahondar en discusiones, relatividad y hesitaciones, recomendamos optar por dar este movimiento estratégico en el preciso momento en que se integra una nueva cohorte y con ella, la posibilidad de acertar en reorganizar el programa desde el eje integrador “Proyecto”.

II. PROPUESTA DE RE-ORGANIZACIÓN DE “PROYECTO” UIP

Como lo hemos visto, la multiplicidad de acepciones que conlleva la palabra proyecto se traduce en la realidad por el manejo de distintos enfoques metodológicos, de aplicaciones prácticas diferenciadas, apuntando a diversos campos de desempeño de los docentes y profesionalización de los estudiantes.

Entre los proyectos de carácter formativo, los investigativos y los orientados a la transformación material de las condiciones de las comunidades, se destacan tres campos de trabajo que arrojan prácticas diferenciadas y se inspiran a la vez de campos metodológicos claramente identificables. Además, esta tipología entra en coherencia con los tres elementos que resaltábamos en lo referido al perfil o a los perfiles de salida de nuestros egresados.

A raíz de ello, planteamos a seguir visibilizar y consolidar tres campos de acción, de trabajo académico, preparación metodológica y orientación del desempeño de los estudiantes. Si bien en la primera parte de esta propuesta diferenciaremos estos campos por razones de coherencia interna de lo interno a cada uno de ellos, en ningún momento pretendemos disociarlos, y veremos entonces en la segunda parte como se articulan a los referentes centrales de nuestro PFG que desarrollamos en la sección I.2, entre ellos al proyecto de aprendizaje de los estudiantes y al objeto e trabajo del PFG. Plantearemos finalmente estrategias pedagógicas para la reestructuración de la secuencia de contenidos de Proyecto en la carrera de Estudios Políticos y Gobierno, y terminaremos acompañándola de recomendaciones estratégicas y tácticas a corto mediano y largo plazo.

1. Tres Campos para entender y hacer “Proyecto”

Asumiendo que el qué hacer de la Universidad es investigar y formar a través de la interacción social y comunitaria, partiremos de tales objetivos para diferenciar dos ámbitos: el de la investigación, y el de la formación.

Pero considerando además que el contacto con la comunidad y la expectativas de la misma se traducen a menudo por planteamientos de proyectos concretos de acción en respuesta a sus necesidades, y por lo antes argumentado acerca de la diferenciación entre proyectos que produzcan conocimiento y proyectos que dejen transformaciones materiales, diferenciaremos entonces otros dos: el de la investigación de él del desarrollo comunitario tangible.

Así, sin perder de vista que “Proyecto” aspira formar y transformar, diferenciaremos estos tres campos asumiendo que cada proyecto realizado, apunta prioritariamente a una de estas tres motivaciones, bien sea en función de sus fases, en función de lo planteado por la comunidad o de lo anhelado por el estudiante en el momento de su proyecto de aprendizaje en el que se halla.

Formularíamos estos tres campos de la siguiente forma:

Investigación y producción de conocimiento para la transformación.

Planificación y del desarrollo comunitario

Información Formación y Afirmación política de sujetos sociopolíticos

A seguir, detallamos las especificidades y coordenadas de cada campo.

1.1. Investigación y producción de conocimiento para la transformación.

El trabajo académico sigue siendo una constante esencial de la actividad y de la formación universitaria, así mismo, la investigación. Si bien no deseamos que los estudiantes centren sus esfuerzos sobre un trabajo de grado o tesis, bajo los parámetros tradicionales o clásicos de la investigación científica, todos nos acordamos en que cualquier estudiante de estudios políticos y Gobierno debe saber aprehender conscientemente el ejercicio investigativo, bien sea para investigar el mismo, bien para entender y manejar investigaciones de terceros.

En concordancia con la vocación crítica de nuestra universidad, entendemos entonces que cualquier estudiante debería manejar la esencia del método científico, al menos para reconocerlo y entonces distanciarse de ello. En efecto, muchos de los estudiantes que han sido proyectados sin transición en el campo metodológico de la investigación desde la IAP, no terminan de diferenciarla de la tradición positivista por desconocimiento de este otro referente, y muchos de ellos terminan reproduciendo esfuerzos investigativos híbridos o incluso “neopositivistas”.

En otras palabras, no nos podemos contentar con transmitir herramientas y técnicas cualitativas si los estudiantes no pueden referenciarlas paradigmáticamente como herramientas para el cambio de la lógica investigativa. Es más, necesitamos que puedan también transformar las herramientas cuantitativas y corporativas que siguen vigentes y tienen una utilidad legitimada. Transformar el clásico objeto de investigación en sujeto de la misma, en una lógica dialógica entre investigador e investigado, no se juega en el mero campo instrumental, sino que convoca a debate filosóficos gnoseológicos y epistemológicos. Desconocerlos equivaldría a no reconocerlos, a hacer abstracción de los debates que dieron luz a la investigación cualitativa, posteriormente a la investigación acción, a la investigación acción participación y más recientemente la investigación militante. Mencionábamos a este efecto como una guía imprescindible el libro de Luis Damiani, profesor de Método en la Escuela de Sociología de la UCV y actual vicerrector de la UBV.

Ahora bien, este campo no se pretende tampoco centrar en estos debates teóricos sin poner a jugar las herramientas en la práctica. Sólo buscamos fundamentar y fortalecer la necesidad de una postura metodológica que permita sentir la realidad para analizarla, dejarla hablar antes que querer determinarla teóricamente a través de experimentaciones, y simplemente construir el trabajo investigativo desde la interacción entre las voces del pueblo y las del pueblo en formación, el pueblo universitario.

Nos planteamos alimentar los campos que nuestro PFG ha definido para la investigación, el de la política, el del poder y el de la organización política (administrativa y social), no desde un proyecto, sino desde todos los proyectos, escenarios y comunidades con los cuales estemos trabajando, concibiendo nuestras relaciones sociopolíticas como la base social para las investigaciones, con voz y voto sobre los resultados que éstas arrojen.

Enfoques como el etnográfico, el testimonial, el de la IAP y sus versiones más radicales (investigación militante) no sólo permitirán ampliar el espectro de nuestra percepción de la realidad y de la información que ésta arroje al análisis, sino que conllevan la necesidad de hacer de la investigación una herramienta para la transformación, razón por la cual, cualquier esfuerzo desarrollado en este campo vendría a ser debidamente sistematizado

para luego proyectarse hacia acciones concretas en los campos de la planificación y desarrollo comunitarios, y/o de la formación.

A nivel docente, dicho campo nos obligaría a nombrar los profesores cuyo perfil sea más afín al trabajo investigativo, para centrarlos en ahondar en la búsqueda de referencias bibliográficas críticas que contraponer a las clásicas e incontornables. Su responsabilidad se extendería a la supervisión de las estrategias pedagógicas y contenidos que manejar acerca del campo investigativo, desde la selección de un pool de herramientas recomendadas, hasta tácticas didácticas para fortalecer el paradigma metodológico de la UBV entre profesores y entre los estudiantes. Junto con otros profesores de otras unidades curriculares, tendrían también la responsabilidad de dar seguimiento a los trabajos de investigación emprendidos por los estudiantes, de garantizar su coherencia con las áreas de estudio y trabajo del PFG, y de asegurar la sistematización (publicación) y proyección de los resultados hacia los otros campos colindantes de Proyecto.

1.2. Planificación y Desarrollo Comunitario

En este campo podrían acunarse los proyectos que las comunidades reclaman invariablemente para mejorar sus condiciones de vida: los proyectos de desarrollo, factuales, materiales y concretos en primer lugar.

Debe aclararse de entrada que no será un campo prioritario por naturaleza, por la poca incidencia que Estudios Políticos y Gobierno pretende tener en transformaciones físicas o de servicios como los objetos de trabajo de otros PFGs, como Arquitectura, Salud Pública o Gestión Social, lo requieren por naturaleza. Sin embargo, excluir la posibilidad de acompañar a las comunidades en la identificación, formulación y elaboración de estos proyectos vendría a limitar seriamente nuestra relación con ellas, cuyas prioridades inmediatas no suelen ser la investigación o la formación de buenas a primeras. La existencia de este campo de desempeño vendría a cubrir una necesidad de carácter táctico y realista, es decir que aprehendemos su razón de ser en su relación transitoria con los otros dos campos.

Entiéndase que la aclaración anterior no restringe la utilidad ni el interés de este campo de cara a la formación de los estudiantes. Son dos los argumentos que dan cabida al trabajo en Proyectos de planificación y desarrollo comunitario.

Primero, vimos en la sección I.2.3. cuán necesario era diferenciar el método de los proyectos de investigaciones de los métodos de elaboración de proyectos de desarrollo, para evitar confusiones entre el enfoque de Marco Lógico, que sirve para éstos últimos y los Marcos Teóricos y Metodológicos que requiere el campo de la investigación. Hacer esta diferenciación permite dos claridades: primero, aisla el Marco Lógico de la lógica de la investigación, limitando así la incidencia del carácter extremadamente funcional de este modelo de planificación seguimiento y evaluación, de los esfuerzos más concientes y políticos del paradigma de investigación que estamos promoviendo. El uso del marco lógico, si bien puede plantearse estructurar una investigación, resulta limitado y restrictivo en tanto no se fija sino en variables numéricas como los indicadores y no se presta explícitamente para procesos de producción de conocimiento, es más los complicaría. Segundo, el espectro ideológico del Marco Lógico está directamente conectado con el de sus creadores, a saber las agencias de ayuda al desarrollo y cooperación europeas y

estadounidenses, cuya vocación neocolonial y de ingerencia no será necesario recordar. Éstas son las razones que abogan pro tal diferenciación metodológica.

Ahora bien, el enfoque de Marco Lógico goza de una muy extensa y profunda legitimidad hoy en día, no sólo entre sus inventores, sino también en las instituciones públicas de muchos países del mundo, y entre ellos Venezuela y sus vecinos. No saber manejarlo sería asumir una debilidad estructural a la hora de negociar proyectos, programas e incluso políticas públicas que vienen siendo diseñadas a través de este formato. Esto sería delicado si pretendemos formar entre los perfiles de egresados que mencionábamos funcionarios públicos que sepan descifrar las prácticas y los métodos de las instituciones públicas. Hay que reconocer que el Marco Lógico es un método pionero en fortalecer procedimientos avocados a estrategias rigurosas de seguimiento y evaluación de la acción, de las cuales carecen a menudo las intervenciones públicas en el desarrollo de las comunidades. Los estudiantes deben conocerlo y saber manejarlo, así como lo planteábamos acerca del método de investigación científica en el campo anterior.

El segundo argumento para la conformación de este Campo en planificación y desarrollo Comunitario proviene el hecho de que los métodos para la planificación de políticas públicas están directa y metodológicamente conectados con los de la planificación de acciones de pequeña envergadura, entiéndase de los proyectos. Dábamos el ejemplo del marco lógico, que cubre los aspectos normativos estratégicos tácticos y operativos que requiere la planificación. Pensamos entonces que si los estudiantes acompañan acciones de desarrollo comunitario, a través de un apoyo al diagnóstico, a la problematización y a la formulación de las estrategias de acción, se ejercerán a la vez a entender el funcionamiento de las instituciones y las lógicas subyacentes de la administración estatal. Sería una forma práctica de familiarizarlos a los enfoques de planificación pública desde la práctica, y además, un campo oportuno para la gestación de propuestas de ajuste, revisión y reimpulso de los programas, de las misiones y de las políticas públicas en general.

Cabe aclarar que así como nos lo planteábamos en el campo de la investigación, el conocer y manejar los enfoques vigentes y los imperantes, no sería más que un paso hacia la construcción de referentes críticos, en este caso de cara a la planificación del desarrollo comunitario. En este campo, la hegemonía de las metodologías clásicas y entre ellas del Marco Lógico, no ha dejado mucho espacio para la construcción de referentes alternos. De hecho, la tendencia ha sido a la adopción de formas de planificación inspiradas en enfoques posmodernos de gestión de la incertidumbre, que no nos parecen de las más apropiadas al enfoque epistemológico de la UBV. Podemos sin embargo encontrar experiencias prolíficas de planificación comunitaria que desde el enfoque participativo y consciente, buscan abrir un espacio a las formas populares de planificación, se distancian de la planificación centrada en problemas potenciando las ideas e innovaciones, al mismo tiempo que traducen y hacen más accesibles los enfoques de planificación institucionalizados.

Quedaría entonces la tarea de indagar, crear y recrear formas críticas y más apropiadas de planificación, desde los proyectos de desarrollo comunitario que los estudiantes ayuden a construir para las comunidades, tanto como desde la búsqueda activa de los docentes que se encarguen de coordinar este campo, en el mismo espíritu que describíamos en el último párrafo del al campo anterior. Para ello, identificamos el potencial de las técnicas de sistematización de experiencias que heredamos del campo de la educación, para trascender los meros ejercicios de evaluación de dichos proyectos, interesándonos por los saldos metodológicos, organizativos y políticos que dejan como palanca para la transformación anhelada.

1.3. Información, Formación y Afirmación política de sujetos sociopolíticos

Apostamos a forjar las habilidades de nuestros estudiantes para que sean sujetos activos en sostener el esfuerzo de información del pueblo que nuestro gobierno ha emprendido hace diez años por un lado, y en contribuir que los niveles de conciencia política sigan elevándose, a través del análisis de coyuntura y la formación política.

De esta forma, creemos que podremos contribuir a la afirmación de los saberes populares, a la formación de sus análisis conscientes del entorno y de la coyuntura política, y a la afirmación de sus proyectos políticos en el corazón del proyecto nacional.

He aquí unos de los que hacer mas centrales de un programa como es el de estudios políticos y gobierno. Mantener espacios periódicos de información-sensibilización, análisis-debate y por ende de formación-afirmación política, es una clave tanto para que los estudiantes aprendan escuchando, haciendo y enseñando junto con el pueblo, en medio de su praxis de la subsistencia que lo anima. Este tipo de trabajo es tanto más importante cuanto que mantiene un alto grado de complementariedad con la recopilación de información para desarrollar investigación para activar la formulación de proyectos y propuestas de desarrollo comunitario. Más que importante, pensamos que este campo es la piedra angular del trabajo en proyecto.

Como los otros dos, goza de una coherencia interna en términos metodológicos, desde la larga trayectoria pedagógica y didáctica que ofrecen la pedagogía crítica y la educación popular, que residen en el corazón de nuestra propuesta educativa como UBV. El aprender haciendo, el principio de Acción- Reflexión-acción, el diálogo de saberes, la sistematización como práctica transformadora y recreativa, se activan aquí como tantas fortalezas y puntas de lanza de nuestro proyecto político educativo.

Al respecto, los camaradas del PFG de Estudios Jurídicos elaboraron un documento muy acertado en Septiembre del 2007, con el cual coincidimos aquí en las siguientes posturas:

- “Los proyectos se basan en **un proceso de formación permanente que responde a un modelo educativo popular, para la liberación y la transformación.** En este proceso de formación permanente se hace énfasis en **la reflexión crítica colectiva a partir del intercambio de experiencias**”
- Instalar la **“Sistematización como un hábito permanente en todos los procesos de formación.”**

Pensamos que hay que aprovechar estas fortalezas y seguirlas consolidando, desde la actuación de quienes coordinen este campo, en estrecha relación con la Unidad de Investigación Acción y Análisis de Coyuntura, autora del Programa de Formación de Formadores y de la compilación de textos Pensamiento pedagógico emancipador Latinoamericano.

Finalmente, insistimos sobre la noción de afirmación política de sujetos sociopolíticos como un objetivo constante y articulador de la misión de nuestro programa. Ser facilitadores, coparticipes y en cierto sentido sujetos de la afirmación sociopolítica de sujetos colectivos, comunidades organizadas, un planteamiento que diferencia fundamentalmente a la UBV de otras universidades.

Así entonces, es como definimos los tres campos que permiten establecer diferenciaciones y a la vez coherencias metodológicas internas a cada uno de ellos, materializar campos de trabajo para los profesores y de desempeño para los estudiantes, y de evolución orientada de los proyectos en función de sus momentos o fases.

Ahora bien, argumentábamos que diferenciación no implica disociación: al contrario, requiere complementariedad sistemática. Y la garantizaremos exponiendo cuáles son las garantías de esta complementariedad al detallar los agentes entre los tres campos identificados.

2. Elementos articuladores y de cohesión entre los campos

2.1. Cohesión de los campos con el Proyecto de aprendizaje

2.1.1. Aprendizaje por Proyecto y Proyecto de aprendizaje

“El aprendizaje por proyecto es un proceso que favorece que la Universidad sea **una herramienta para la transformación social desde las necesidades e interés de la comunidad y de los movimientos sociales. Es un proceso educativo que desde el reconocimiento del saber comunitario, permite activar la organización social, el intercambio universidad comunidad, así como el aprendizaje significativo y la construcción de un conocimiento colectivo, que responde a los diferentes problemas comunitarios.** Propicia que las comunidades generen respuestas desde sus propias realidades.”
Documento Rector

Cada tipo de proyecto referido a uno u otro de los campos, representa un interés específico para la construcción y orientación del proyecto de aprendizaje del estudiante. Las incursiones o profundizaciones que un colectivo de estudiantes haga en uno de los campos en particular permite así reforzar su desempeño, práctico, metodológico y por lo tanto profesional. En este sentido, modela su proyecto de aprendizaje en una dirección más que otra. El hecho de que profundice su conocimiento en un campo no excluye en nada la posibilidad que se centre después en otro campo, en función de la evolución de su proyecto, de su interés por dicho campo, o de la recomendación de sus profesores.

2.1.2. Continuidad.

Proyecto debe aprehenderse desde la continuidad. De lo contrario, se correría el riesgo de que los proyectos se vean truncados por la secuencia temática de las unidades curriculares, por los períodos escolares o por cambios de profesores. Estimamos que son dos los requerimientos de continuidad

Los camaradas de jurídicos explicitan tal necesidad de continuidad desde la prevalescencia de los procesos y requerimientos comunitarios.

“Es un proceso continuo, en función de los intereses ya las necesidades de la comunidad, lo cual implica el compromiso de los estudiantes y docentes más allá de los tiempos de clase.”

La otra dimensión de la continuidad que tenemos que garantizar atañe al proyecto de aprendizaje, y puede encontrar un aliado en la diferenciación de los campos. En efecto, un proyecto suele evolucionar: del diagnóstico, pueden surgir iniciativas formativas, investigativas, orientando el proyecto hacia un campo más que otro. Así mismo, un proyecto de desarrollo puede arrojar elementos para la investigación, así mismo la investigación puede revelar necesidades formativas. El paso del proyecto desarrollado por

un colectivo de estudiantes de una campo para otro permite así, por un lado que no se desmantele el proyecto ni la relación con la comunidad, y, a la vez permite a los estudiantes referenciar el recorrido que su proyecto de aprendizaje hace en las coordenadas de los campos.

De un año para otro, es decir de un trayecto para otro, los requerimientos de la formación del estudiante pueden generar tensiones con la correspondencia del escenario del proyecto con sus unidades curriculares. Los campos permiten abordar los proyectos desde distintas perspectivas, y por ejemplo, si el estudiante está en un proyecto de formación sobre temáticas sociales mientras un docente requiere que profundice lo internacional, el estudiante podrá hacer una incursión en el campo investigativo mientras mantiene su proyecto en formación, o incluso y mejor aún alimentar los contenidos de la formación planteada en el proyecto a la luz de sus investigaciones, sin por lo tanto apartarse de los planteamientos de la comunidad.

En definitiva, los campos pueden servir de referencia para que ambos docentes y estudiantes aprecien la intensidad con la cual los últimos se forman en cada uno de los tres campos. Dado que los campos corresponden a rasgos determinantes del perfil de salida, los tres campos facilitan no sólo la continuidad de sus proyectos sino que también facilitan el monitoreo del desempeño y de la orientación explícita de los estudiantes a lo largo de su proyecto de aprendizaje.

2.2. Enlace con el objeto de estudio y trabajo del PFG

El objeto del PFG consiste en trabajar los sentidos políticos de la realidad social e institucional del país, con especial énfasis en lo comunitario. En cuanto a lo comunitario, acabamos de argumentar que los campos podían entenderse como una garantía de continuidad de la relación del PFG con las comunidades. Con respecto a lo primero, debemos simplemente garantizar que cualquier proyecto que se realice desde nuestro PFG tenga un sentido político explícito. Ello parece obvio pero puede perderse de vista a la hora de dar respuesta a las necesidades concretas que expresen las comunidades. Los campos que antes definimos pueden aquí servir de referentes para organizar sistemáticamente esta búsqueda de lo político en todos los proyectos del PFG.

Así, cualquier proyecto que se inscriba mayoritariamente en el campo de la Investigación y de la producción de conocimiento para la transformación, deberá entrar en coherencia con las líneas de investigación que definimos a raíz del Consejo Nacional Ampliado, a saber: la política como definición, el poder y la organización política (cf supra). Así mismo, cualquier proyecto de investigación debería convocar a profesores de unidades curriculares que no sean “proyecto” y que tengan afinidades con la problemática estudiada, para que ayuden al colectivo de estudiantes a enlazar su proyecto con el objeto del programa.

Así mismo, las actividades de sistematización y difusión de los conocimientos arrojados por las investigaciones se podrán difundir en los espacios de información y formación que existan desde los proyectos que trabajan en el campo 3, implicando extender del impacto político de la investigación y que las comunidades discutan sus alcances en materia de aplicación y transformación efectiva. De manera general, el enfoque metodológico de dichas investigaciones representa una garantía de trabajo político.

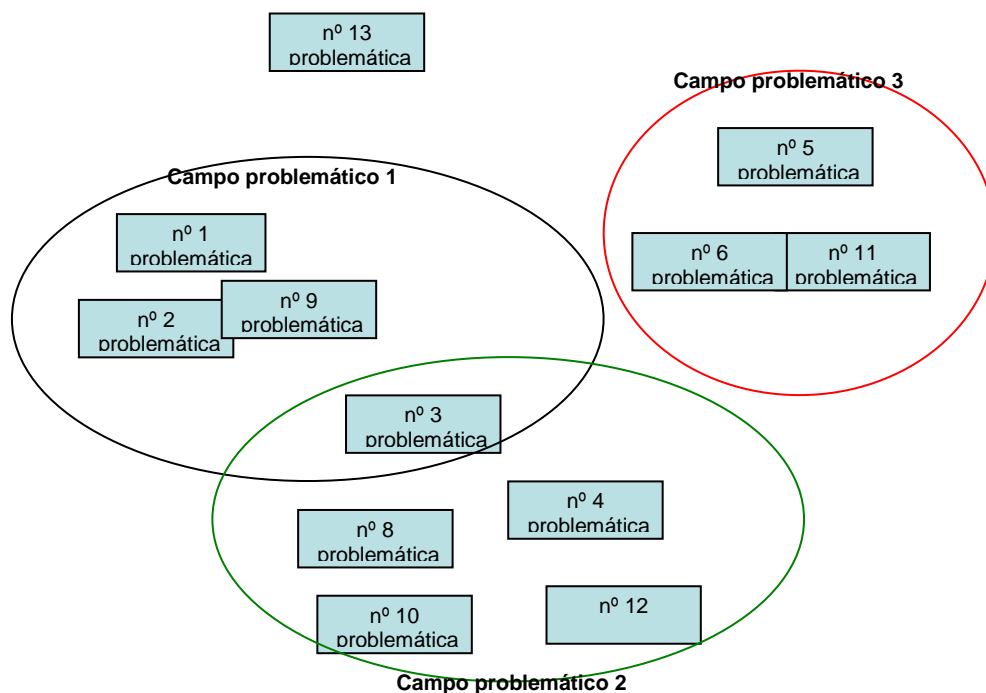
Así mismo, el campo de la información, formación y afirmación política de sujetos sociopolíticas está explícitamente orientado a sentidos aprendizajes y fines políticos.

En cuanto al campo de planificación y desarrollo comunitario, los proyectos de acción en desarrollo y planificación comunitaria pretenden resolver uno o varios problemas, aportando a la sociedad, en tanto mejora condiciones de vida de las comunidades. Sin embargo, muchos de estos proyectos no trascienden de mejoras materiales bien porque sus elaboradores se abstraen ilusoriamente de su sentido y proyección política, bien porque los participantes del mismo no alcanzan a percibir este significado sociopolítico de transformación de la sociedad. Cuando un proyecto acción en desarrollo está considerado en su pleno potencial transformador, ocurre que esta acción limitada pueda extrapolarse al rango de programa e incluso, en un diálogo con el estado en política pública, desde una valoración crítica y consciente de sus alcances y del método transformador que propone el proyecto. Si bien el acompañamiento de los estudiantes a las comunidades en el proceso metodológico para la elaboración de los proyectos ya representa un compromiso político, ello no garantiza que los proyectos en sí tengan un sentido político. Por lo tanto, se pedirán invariablemente sistematizaciones de los proyectos, en las cuales deberán participar la comunidad los estudiantes y los profesores encargados. La sistematización partirá de una pregunta política orientadora que permita entender las implicaciones políticas de estas experiencias. Los resultados que presenten esta sistematización podrán entonces suscitar investigaciones o formaciones ulteriores sobre las temáticas cruciales que haya evidenciado, reorientando el proyecto hacia los otros dos campos.

En un documento de nuestra autoría, llamado Pautas Metodológicas para el mapeo de Proyecto, nos planteamos juntar en un mapa todas las problemáticas y temáticas que traten los proyectos del PFG, para poder aprehender visual analítica y estratégicamente la coherencia de nuestros esfuerzos de investigación acción con el objeto del PFG.

Ejemplo de Mapa Temático o Problemático

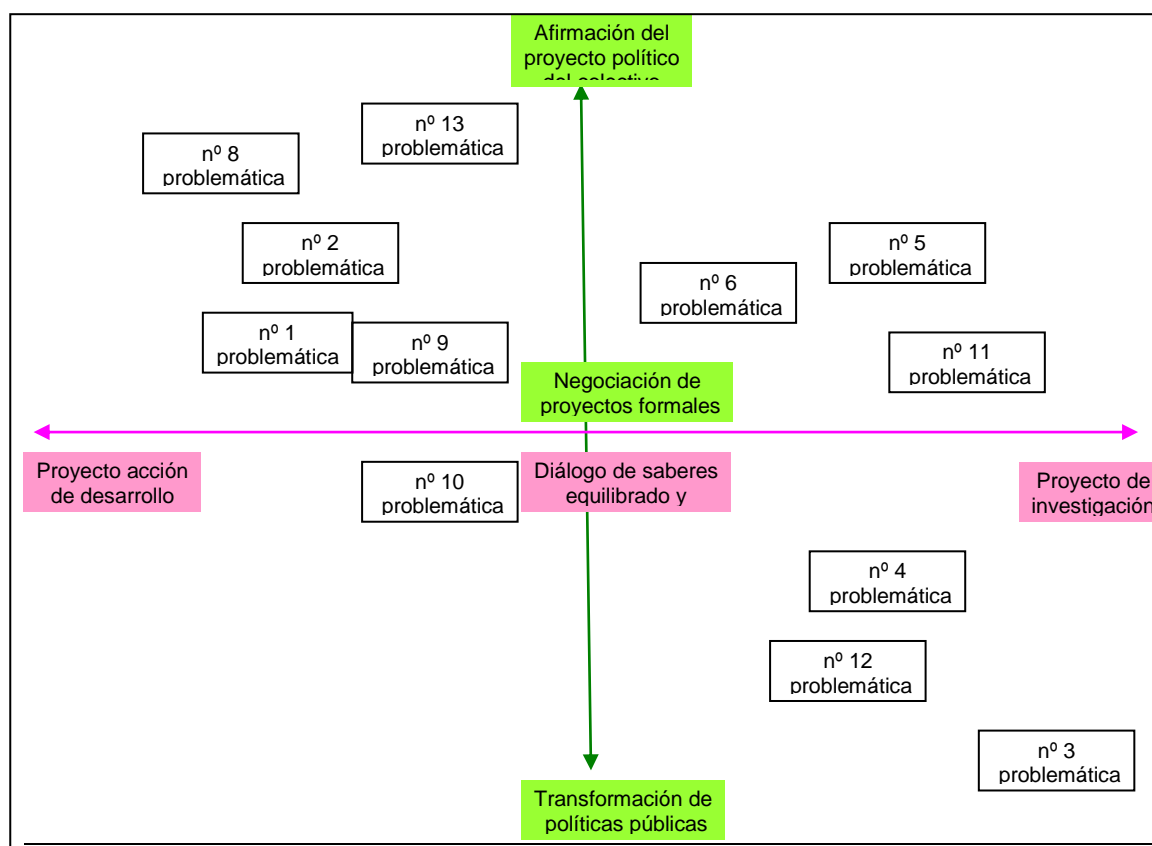
(referirse al documento en adjunto para precisiones sobre este mapa)



La elaboración del documento al cual pertenece este mapa fue previa a la realización del Consejo Nacional Ampliado. Sin embargo, lejos de distanciarse, dicho Consejo aumentó el potencial de uso y aplicación de este “mapa problemático”, en tanto precisó los campos de investigación por los cuales apuesta el PFG, a saber la política como definición, el poder y la organización política. Ellos vendrían a constituir unos referentes para la lectura analítica del mapa problemático.

El segundo de los mapas propuestos, llamado “mapa estratégico”, reúne consideraciones metodológicas y de apuesta política.

Ejemplo de mapa estratégico (par ver detalles remitirse al documento en Anexo)



Este mapa se refiere en realidad a los campos antes de que los cristalizáramos, buscando por un lado los pesos relativos de la investigación (campo 1) y de la acción (campo 1 y 2) en los proyectos desarrollados, y al mismo tiempo, valorando la inclinación de los proyectos hacia los proyectos políticos (campo 3) y/o hacia desarrollo de las comunidades (campo2).

Así como el mapa problemático refleja una búsqueda de unidad de los proyectos con el objeto político del programa, el mapa estratégico nos invita naturalmente a entrar al campo metodológico para explorar las coincidencias que existen entre los tres campos presentados en la sección 1.

2.3. Coincidencias epistemológicas y metodológicas

Posturas clásicas vs críticas

“...las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes; por lo tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase, la clase dominante, son también las que confieren el papel dominante a sus ideas” (Marx Carlos, Engels Federico, 1972, p 41)

Hemos visto que en los tres campos existe una constante en la búsqueda afirmación y/o construcción de referentes críticos. Bien sea en materia de método de investigación, en materia de planificación, o de pedagogía crítica y educación popular para la formación y la afirmación de sujetos políticos. Los tres campos observarán la tarea común de registrar las referencias clásicas y tradicionales (positivismo y en cierta medida el individualismo metodológico weberiano) para permitir afirmar las críticas desde su contradicción, desde una perspectiva dialéctica.

Una Heurística común: el análisis de coyuntura

Lo que llamamos diagnóstico, ampliamente sustentado en el campo de las acciones en desarrollo, así como en el campo de la investigación, debe ser entendido como Indagación de contextos y manejado desde la perspectiva metodológica del Análisis de coyuntura.

En este orden de ideas, la siguiente recomendación de los camaradas de jurídicos acerca del diagnóstico por “Indagación de contextos” muestra cómo se desprende de la acepción funcional e instrumental que suele tener el diagnóstico en los métodos imperantes de planificación; al mismo tiempo, rompe con el paradigma de la investigación científica, y viene a plantearse como un análisis consciente e intersubjetivo de la realidad.

“El diagnóstico no se basa en identificar sólo debilidades y necesidades, sino también los intereses, las potencialidades y las fortalezas. Además, el diagnóstico no es la aplicación de herramientas, sino que *pasa por los procesos de debate y discusión de estos diagnósticos que permitan la caracterización y la categorización.*”

Ello se aplica a cada uno de los tres campos. Aún así, cabe precisar que si el diagnóstico o la indagación de contexto son pasos iniciales para trabajos de investigación y de planificación, entendemos que el análisis de coyuntura que puede ser repetido periódicamente porque es un ejercicio político y de formación política es sí. Trasciende por lo tanto el tercer campo para asentarse como una práctica metodológica que se encuentra a la raíz de la identificación de los proyectos de cada uno de los tres campos: permite estudiar necesidades, investigar problemáticas y orientar las formaciones. Así mismo, trabajarlo de manera periódica en los escenarios comunitarios de los proyectos es un buen método para monitorearlos, orientarlos y resignificarlos.

Acción reflexión Acción: los papeles de la Sistematización y de la Evaluación

Proyecto se organiza entre momentos prácticos y momentos en aula, de manera que los avances y las dificultades de la práctica se expresen y retroalimenten hacia los docentes. Éstos, a su vez podrán entonces adecuar el conjunto de técnicas, orientaciones metodológicas y teóricas que podrían ayudar y dinamizar a los estudiantes y la comunidad en su trabajo conjunto. Podrán incluso apreciar en cuáles de los tres campos hacer más énfasis en función de lo que exijan los procesos socioeducativo y sociocomunitario. Estos vaivenes entre momentos de acción y momentos de retroalimentación y reflexión para diseñar entonces nuevas acciones. Este principio metodológico fundamental, heredado de

la educación popular, representa el movimiento dialéctico que requiere proyecto para los requerimientos de la UIP “Proyecto”.

Si este principio se debería aplicar en el corto plazo, entre sesiones de aula y trabajo práctico, estimamos fundamental que también estructure la evolución de los proyectos de aprendizaje de los estudiantes en el mediano plazo, de trayecto en trayecto, por ejemplo. Para ello, nos parece fundamental que sistematización y evaluación sean erigidas en un estatus similar al que hemos conferido al análisis de coyuntura; ello porque comparten con él este potencial para la recontextualización periódica de los proyectos para la identificación de nuevas problemáticas a partir del saldo de experiencias desarrolladas, todos campos confundidos.

3. interacción comunitaria, interacción educativa: construyendo una ética de lo político

Volviendo a las definiciones de las palabras claves en el ámbito de proyecto, coincidimos entre profesores de la UIP “Proyecto” en la necesidad de trabajar un glosario de términos para proyecto. Ahora bien, si algunas palabras sólo requieren ser aclaradas mediante una definición simple y orientadora, otras llevan en su seno debates y sentidos no homogéneos. Era el caso del concepto de “proyecto”, razón por la cual fuimos estableciendo los tres campos hasta ahora presentados y justificados.

Nos centraremos en esta sección en la de “comunidad”, y sus derivados (lo comunitario, interacción socio comunitaria), considerando las implicaciones prácticas que induce su definición.

Una gran parte de proyectos del PFG no han salido de la universidad, so pretexto de que la UBV es comunidad y que lo primero que deberíamos trabajar es la consolidación de la misma: así, fueron apareciendo proyectos orientados a fortalecer la participación y la organización estudiantil, a analizar y reestructurar departamentos de la Universidad, o centrándose sobre su desarrollo físico y material.

Vemos sin embargo un límite real en ello: el de no confrontarse con la realidad in situ, al lado de la gente inmersa en su praxis por la subsistencia. Si bien pensamos que no resulta apropiado que los profesores se vuelvan actores de la organización estudiantil, por los problemas éticos (de influencia o de abuso de poder) que esto pueda traer, no excluimos la posibilidad de enfocar proyectos hacia la comunidad universitaria, siempre y cuando tengan una relevancia con respecto al objeto político del PFG.

La organización de ciclos de conferencias debates en los últimos meses ha permitido así abrir un espacio vivo en la universidad, que podría desembocar en espacios de formación política internos a la Universidad. Así, vemos que existen pistas para trabajar proyecto en la Universidad sin perder en coherencia.

Pero nuestro punto va más allá del dilema acerca de proyectos internos o externos a la Universidad. Vimos que la definición de comunidad que el documento rector maneja es muy amplia, y notábamos anteriormente que conviven acepciones de comunidad desde el enfoque territorial y habitacional (comunidad-barrio, comunidad-poblado, comunidad-

sector) y acepciones más centradas en la noción de colectivo-colectividad, donde el territorio llega a importar menos que el lazo cultural, valórico o identitario de las personas de la comunidad. Allí identificamos dos retos:

- El de construir y conceptualizar con los estudiantes la noción de comunidad, desde estas diversas acepciones, ofreciéndoles coordenadas sociológicas e ideológicas que les permita después, en la praxis, reconocer a las comunidades que puedan considerarse como tal. Es un reto didáctico, un aspecto de la interacción socioeducativa que busca proyecto.
- El de ofrecer a través de Proyecto la posibilidad de trabajar con distintas comunidades, desde las barriales y territoriales, hasta las orgánicas, trabajadoras e institucionales. Un estudiante debería poder ser confrontado con las diferentes acepciones de comunidad desde la praxis a lo largo de sus 4 años de proyecto. Se trata aquí de un reto en torno a la interacción comunitaria

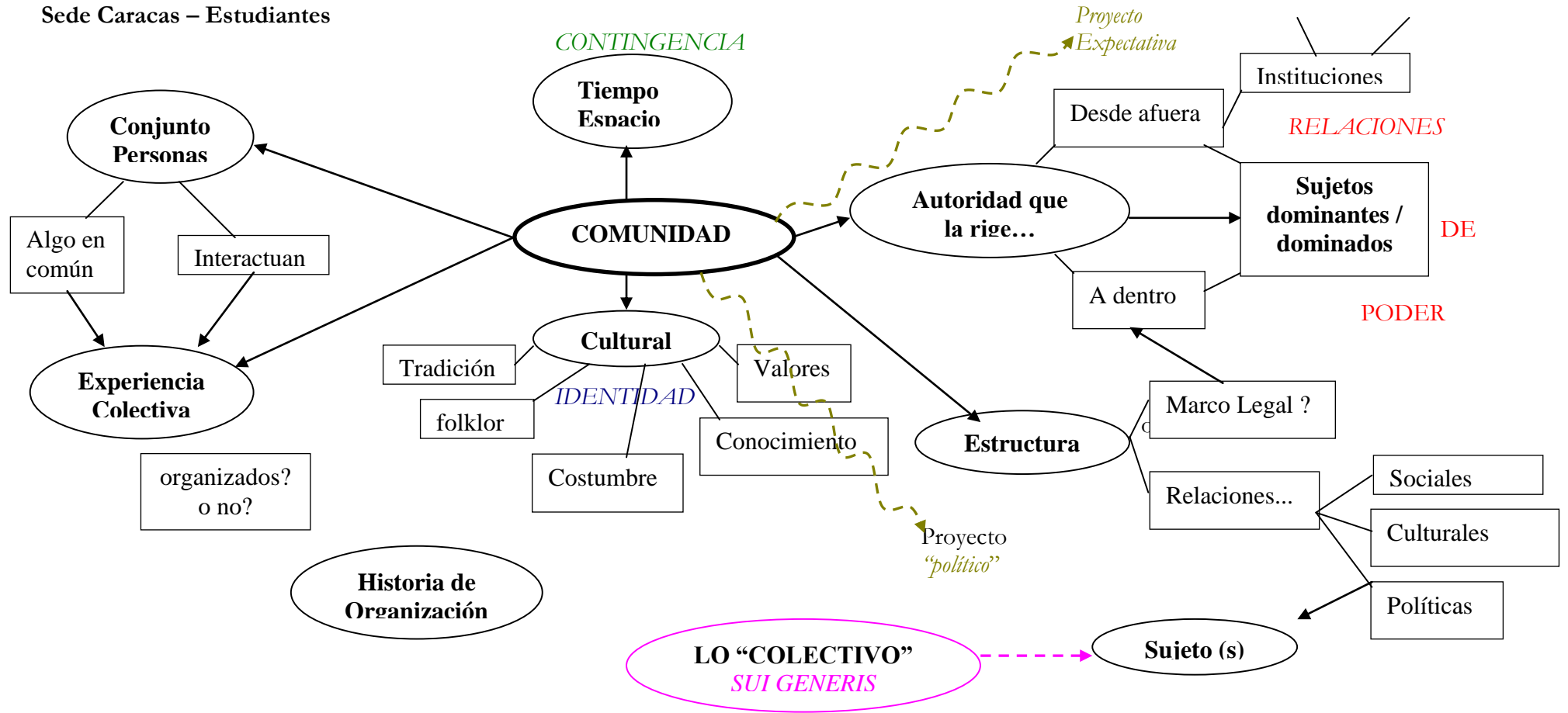
3.1. La comunidad y lo comunitario

3.1.1. De la comunidad

En debates realizados con secciones de la nueva cohorte, hemos llegado a identificar que lo territorial y lo organizativo son los dos componentes centrales para la identificación de una comunidad. Tanto la razón de ser de una comunidad como su proceso de afirmación sociopolítica se alimentan del uno como del otro de estos componentes, en función de sus necesidades, intereses y condiciones materiales.

Encontraremos así comunidades que no existen sin su relación genérica al territorio como las campesinas, las barriales, los consejos comunales, y otras que parten de rasgos comunes de comportamiento e intereses, como las feministas, las sexuales, las virtuales, que consideran el territorio como un factor para su afirmación, más no como elemento genérico y decisivo para su reconocimiento.

A seguir, nos pareció interesante presentar un mapa mental elaborado con estudiantes de la sección 3-2 sobre el concepto de comunidad. Este producto fue extraído de un documento más amplio que contrasta los mapas elaborados por los colectivos de profesores de las cuatro sedes en las cuales trabaja el programa. (ver anexo: Mapas Mentales y Conceptualización Colectiva)



Observaciones:

Para entender este mapa mental es fundamental reconstruirlo en su orden de construcción:

Primero se estableció que el concepto de comunidad respondía a cierta forma de estructura: la pregunta que se hicieron los estudiantes es si era una estructura legal la que la dibujaba o si eran las relaciones sociales culturales y políticas que la caracterizaban. Segundo, se profundizó el aspecto cultural, enumerando los factores que podían conducir al reconocimiento de una identidad comunitaria, a saber: las tradiciones, las costumbres, el folclor pero también y sobre todo los valores y el conocimiento que comparte el grupo de gente que llegamos a llamar comunidad. Finalmente, se especificó que cualquier comunidad comparte referencias espaciales y temporales, que le confieren un carácter histórico pero que ante todo relevaban de una contingencia: el estar aquí y ahora, en determinadas condiciones materiales.

Con estas premisas ilustradas, el grupo de estudiantes definió la comunidad como un conjunto de personas que interactúan porque tiene algo en común, una experiencia colectiva, que les lleva (o no) a organizarse. La historia de la organización permite consolidar un referente de identificación colectiva, que permite al colectivo plantearse como sujeto y, en función de su estructura y de su organización jerárquica, llega a proyectarse de dos formas: por un lado, puede definir de manera colectiva su proyecto de vida, de transformación, en coherencia con su mundo de valores, su conocimiento: es lo que llamamos aquí su proyecto político. Por el otro lado, puede proyectarse formalmente ante la institucionalidad planteando sus expectativas, negociándolas en medio del juego que implican las relaciones de poder que se ejercen en la misma sociedad o entre ella y las instituciones del estado.

El interés de esta reflexión colectiva es múltiple:

- Primero, es interesante el énfasis que se pone en lo cultural como factor vinculante y generador de identidad colectiva. Recoge además la duplicidad de lo territorial y lo identitario como elementos genéricos de la comunidad, como lo mencionábamos anteriormente.
- Segundo, este mapa ilustra una reflexión sistemática sobre el reconocimiento de lo “colectivo” y, por extensión, de lo “comunitario”, desde la identificación de un grupo de personas, hasta su afirmación como sujeto comunitario mediante su organización.
- Y finalmente, nos permite enlazar la reflexión sobre comunidad con la reflexión paralela sobre proyecto, al diferenciar el proyecto que busca la satisfacción de expectativas y el proyecto político de una comunidad entendido como proyecto de vida, que contiene las más ínfimas intenciones del colectivo para con sus deseos de evolución y transformación. Reencontramos aquí la diferenciación entre dos facetas o expresiones del proyecto de la comunidad: la auténtica, política y vital para la transformación con conciencia “de si” y “para si”, y la formal, traducida en el lenguaje de las instituciones, para avanzar en la concreción del primero.

Nota: He aquí, un ejemplo de cómo podríamos abordar didácticamente las definiciones más complejas que nos toca aclarar, a través de ejercicios de construcción colectivas, tanto entre profesores como en el espacio de aula, por varias razones: porque parte de los sentidos y de la experiencia de los participantes, porque permite problematizar, y porque no cierra inmediatamente el ejercicio de definición en formulaciones, es decir, deja pistas para después respaldarlas con referencias académicas claves.

Finalmente, nos parece fundamental mencionar que ninguno de las referencias a lo comunitario hechas por el documento rector ni presentes en el documento de síntesis del CNA hacen referencia a la estructura clasista de la sociedad. Para avanzar en superar esta carencia de peso en la tarea de idear nuestro trabajo en proyecto, citaremos aquí a Francisco Vidal Fontaine, que escribe acerca de la sociedad y su organización:

“Es imposible hablar de medio ambiente o entorno social y no referirnos a aspectos teóricos que resultan de interés, pues algunas particularidades distinguen a nuestras sociedades y nos familiarizan con la organización de éstas:

Estructura social: conjunto de comunidades más o menos estables que abarcan las esferas de la vida social y tiene diversos componentes: las clases, grupos y capas, las organizaciones, las instituciones, la familia y los colectivos laborales. Es importante que aquí tengamos en cuenta los elementos componentes, las relaciones e interrelaciones y las regularidades que se ponen de manifiesto.

Estructura socio clasista: conjunto de capas, clases y grupos sociales. Es parte componente de la estructura social. El concepto de clase social nos permite entender el lugar que ocupan los hombres con respecto a los medios y las relaciones de producción y ello tiene una relevancia singular en la estructura social.

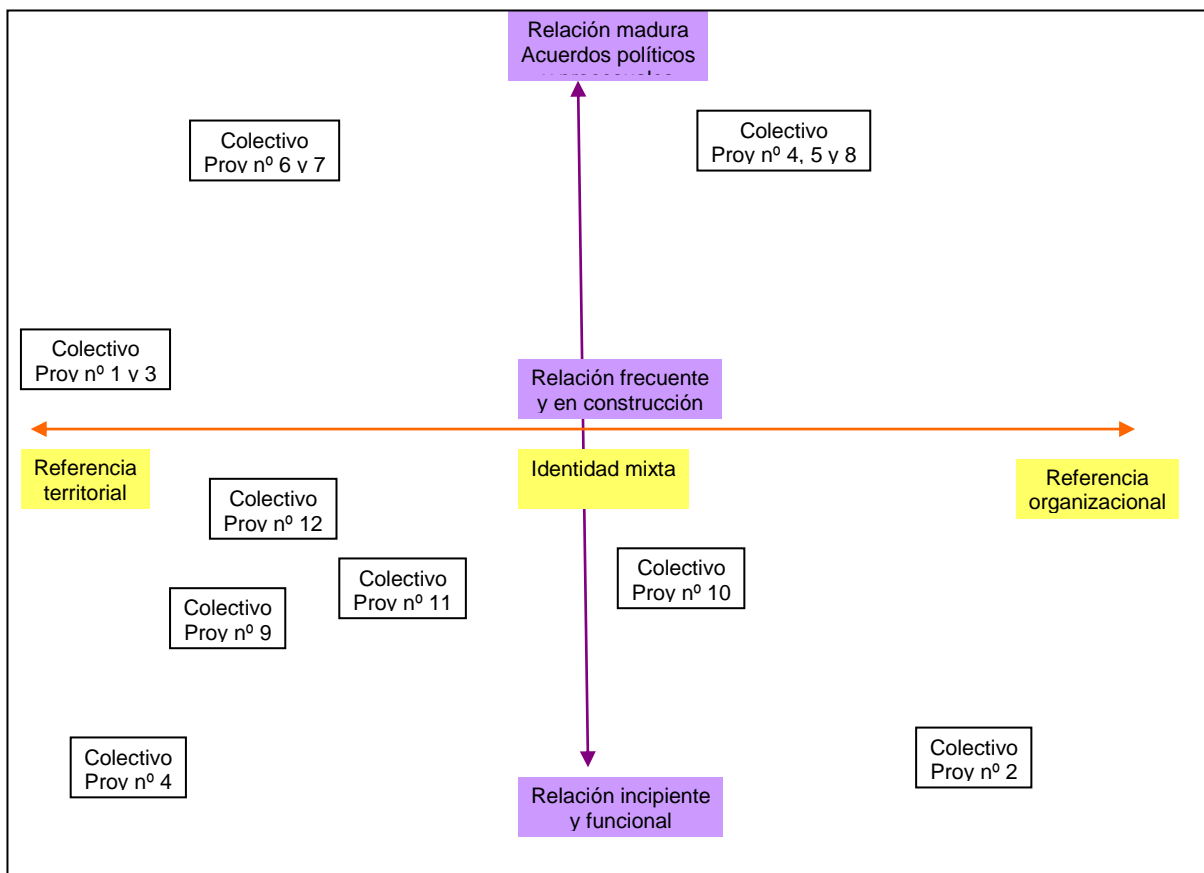
Nos ayuda también la definición de Lenin, que plantea que “ las clases sociales se definen como grandes grupos de hombres que se distinguen por:

- El lugar que ocupan en un sistema de producción histórica determinado
- Las relaciones que se encuentran con respecto a los medios de producción, relaciones que las leyes refrendan y formulan en gran parte
- El papel que desempeñan en la organización social del trabajo
- El modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen”

3.1.2. ¿Cómo debería el PFG definir con qué comunidades se enlaza?

Volviendo a mencionar el documento de Pautas metodológicas para el Mapeo de Proyectos, dos de los mapeos allí propuestos reflejan. Ya mencionamos el mapa estratégico, que permite visualizar la inclinación dialéctica de las comunidades hacia la afirmación de su proyecto político y/o hacia la de proyectos de desarrollo con las instituciones.

Es apropiado mencionar aquí el “mapa socioorganizativo” que traduce las problemáticas intrínsecas a la definición de comunidad que acabamos de abordar, al tratar de entender si una comunidad se define entre su relación al territorio y su identidad organizacional. Este mapa también pretende definir el grado de madurez política de la relación entre la comunidad y el PFG, entre relaciones de carácter cuasi instrumental, funcionales al proyecto educativo del estudiante, y relaciones maduras, es decir frecuentes y recíprocas, basadas en un reconocimiento político de cada una de las partes por la otra.



Lo espacial es ciertamente un elemento constitutivo de las comunidades; no por lo tanto tiene que volverse un criterio de selección obligatorio en correspondencia con la procedencia territorial de los estudiantes. El reconocimiento sociopolítico de colectivos parece ser una vía más sensata de aprehensión y vinculación con la sociedad para Proyecto. Lo territorial vendría a ser una variable de contexto más que un criterio de selección central, a no ser que sea parte de la problemática de los estudios planteados (ejemplo: estudios fronterizos). Insistimos en este punto porque la vinculación cuasi sistemática de los estudiantes con los Consejos comunales de sus lugares de procedencia no siempre es fructífera, bien porque resulta artificial, bien porque el consejo comunal en cuestión no funcionan como organizaciones populares sino como oficina de gestión de recursos estatales.

En este sentido, en el mencionado documento que compara los mapas mentales y las reflexiones colectivas de los grupos de profesores y estudiantes, notamos una tendencia a querer establecer criterios de reconocimiento de los colectivos sociales, lo cual, nos parece adecuado para reconocer a las comunidades con las cuales el PFG decida involucrarse o no. Esto nos invita a explorar el tema de la continuidad de nuestras relaciones con las comunidades, y el la maduración de la relación política entre PFG y actores comunitarios. El momento II de UBV XXI reveló la ausencia de las comunidades en la reflexión: existe el riesgo de que las comunidades sean meros escenarios para las prácticas de los estudiantes. Debemos pensar cómo establecer relaciones perennes, recíprocas y constructivas con las comunidades, basadas en relaciones de pueblo a pueblo, de clase.

Está planteado el tema de las relaciones de las comunidades con la institucionalidad, como atravesado por una problemática de relaciones de poder. Esto nos deja abierto un debate sobre la posibilidad de acompañar a las comunidades en la afirmación de sus intereses ante tales instituciones por un lado, pero por el otro nos invita también a pensar una nueva institucionalidad, o a recomendar a la actual nuevas políticas públicas, métodos y enfoques para la transformación.

3.2. Elementos para una ética política en la praxis de la interacción comunitaria.

“La política y la ética tienen en su dimensión social un objeto en común: los comportamientos de los individuos que participan en un todo social: pero una u otra consideran este objeto desde puntos de vista distintos: La política examina los comportamientos en sus relaciones con una estructura de poder, la ética los considera en cuanto cumplen normas e intentan realizar valores objetivos. El poder pertenece a la esfera de los hechos sociales: el valor, al ámbito del deber ser. **La política sin una ética que la justifique es fuerza ciega; la ética social sin un conocimiento político que la explique es ilusión vacía.**

Villoro Luis, “Ética y Política, en Los linderos de la ética, México, Siglo XXI, 2000⁵

“... Corresponde realizar mucha obra común, mucha obra solidaria. Tenemos que emprender juntos muchas largas jornadas. Nos toca por ejemplo, suscitar en la mayoría del proletariado...conciencia de clase y sentimiento de clase...Todos tenemos el deber de sembrar gérmenes de renovación y difundir ideas clasistas (Mariátegui José 1979, p 58)

Comprometerse en contribuir a la transformación de la realidad presupone haberla aprehendido mínimamente para entrar a interactuar en ella. En este sentido afirmamos la necesidad de lectura periódica y frecuente (permanente) de la misma, un práctica incubadora de proyectos, porque desde allí es que se identifican necesidades e intereses para el trabajo de investigación y la acción.

Podría consistir en que la Universidad fomente procesos de análisis de coyuntura o de tendencias, de información y formación política (en coherencia con el campo 3) en comunidades cercanas a nuestro proceso (enlazadas por estudiantes implicados o por profesores desde su experiencia). Allí, uno podrá participar a los debates al mismo tiempo que se adentra en las relaciones sociales y el contexto de las comunidades en vivo, identificando y discutiendo allí los temas de posibles proyectos. A su vez, estos espacios tendrían la ventaja de ser particularmente oportunos para la devolución de los resultados de los proyectos llevados por los estudiantes.

La Universidad a su vez, debe ser un escenario más para el debate y el planteamiento de los sujetos comunitarios. Reiteramos el interés que representa en este sentido la organización de tertulias, foros y debates desde la coordinación del PFG de Estudios Políticos.

Lo institucional es un componente vinculado a lo comunitario, desde las definiciones del documento rector, sí, pero sobre todo visto como un espacio de interés tanto para la afirmación de las comunidades como de los estudiantes. El PFG debería en este sentido privilegiar contactos sólidos con instituciones que puedan facilitar proyecto, en tanto comparten intereses y enfoques con la Universidad. El acercamiento con el Celarg ha sido de los más interesantes, pero podemos así plantearnos constituir una agenda de contactos institucionales, desde ramificaciones de ministerios (Fundacomunal), centros de estudios, Celarg, Pedro Gual, hasta empresas de producción social. Esta tarea tendría un interés pragmático, el de gozar de mejores condiciones para el trabajo de campo, que los presupuestos actuales no permiten sostener de forma ni sistemática ni masiva. Pero

⁵ Unidad de Investigación Acción y Análisis de Coyuntura (2008): *Ethos de la Revolución Bolivariana, nucleo generador 2 del PNFF UBV XXI, UBV, Caracas.*

conlleva sobre todo un sentido político, el de mantener lazos estrechos con las instituciones que enfrentan el reto simultáneo al nuestro de transformarse.

Todas estas serían disposiciones que entren en correspondencia directa con los objetivos 1 y 2 de la Política 5 de la política institucional de la UBV, expresadas en la página 188 de su documento rector, que a su vez encuentran una expresión clara y sencilla en la siguiente reflexión:

“Si los sujetos que participan en las relaciones y actividad política no saben en que consiste la labor de los diferentes componentes de la estructura política y el funcionamiento de las mismas, así como los procedimientos mecanismos, fines y medios políticos propios de la dinámica política, entonces no pueden evaluar sus conductas e identificar las alteraciones que se puedan producir.”

Valdivieso Patricio: (2000). “Profundización Democrática: tarea de la C. Política. Revista Ciencia Política. Volumen XX n°2. Chile⁶

Hicimos en esta sección énfasis sobre una visión de la interacción socio comunitaria desde la mirada general del PFG. Significamos así nuestra convicción acerca de la necesidad del fortalecimiento de Proyecto, desde el nivel institucional, y así mismo, apuntamos a comprometer a todo el personal del PFG en Proyecto, para garantizar a los estudiantes un piso de relaciones y de trabajo existente sin perder en consistencia ni ética política, considerando a las comunidades (sociopolíticas y político administrativas) como iguales en el seno del proyecto político que nos une.

Y si tal postura acerca de la interacción socio comunitaria deja un marco en el cual proyectar y monitorear las relaciones que los estudiantes y sus profesores tejen con las comunidades, vemos en ella una garantía de no dejar la pertinencia y la riqueza de éstas relaciones políticas a un azar más o menos feliz, sujeto a contactos únicamente personales y temporales. Se facilitaría así la sintonía entre la dimensión comunitaria y la dimensión educativa de su proyecto de aprendizaje.

3.3. Interacción comunitaria y educativa articuladas en un proceso socializante.

Asumir los principios anteriores implica en la actualidad responder a dos preguntas: ¿Cómo articular didácticamente el proceso de interacción comunitaria de los estudiantes? ¿Cómo incentivar el trabajo colectivo de profesores, administrativos, estudiantes y actores comunitarios? En esta sección, propondremos una respuesta a la primera.

Porque las comunidades no son escenarios instrumentales para las prácticas de los estudiantes, creemos que un estudiante no se puede ir a “intervenir” en una comunidad inmediatamente al ingresar al ciclo de formación del PFG. Se requiere una formación básica durante la cual se prepare a los estudiantes como sujetos conciente y críticos (pensamiento estratégico, diferenciación de necesidades, problemas y problemáticas, definición de las dimensiones de proyecto y definición de comunidad y colectivo). Durante esta formación introductoria los estudiantes podrían incorporarse como observadores en proyectos ya desarrollados por otros estudiantes y poco a poco dirigirse a uno u otro campo de trabajo en proyecto a los cuales también estarán inducidos por su formación inicial (formación, investigación, planificación y desarrollo comunitario). La práctica e interacción comunitaria de estos estudiantes podría entonces, durante el primer trayecto, tomar las características de un proceso de “Observación Participante”, a lo largo del cual ellos y ellas vendrían acostumbándose a la interacción con la comunidad, a medida que van definiendo su propio proceso educativo.

⁶ ibid

En este proceso de Observación participante, el estudiante podrá confrontar las definiciones que construye sobre comunidad, colectivos, lo comunitario, a la luz de la experiencias de otros. En el primer tramo del Trayecto I, como lo sugeríamos, los estudiantes participarían así en actividades de Proyectos de sus homólogos de trayectos más adelantados. En el segundo tramo, se podrían abrir a hacer el mismo ejercicio en procesos más afines a su contexto o a su universo organizativo político, referenciándose así en el futuro contexto de su proyecto, y empezando a “tomar conciencia y conocimiento de las comunidades en sus dificultades necesidades, intereses y potencialidades” (paso de diagnóstico)

Posteriormente, a partir de su participación periódica en ejercicios de análisis de coyuntura o de indagación de contextos, los estudiantes consolidarían su trabajo de diagnóstico y de acercamiento/enlace con una comunidad en específico, en la definición de la problemática de su proyecto (referenciada en pertinencia con el objeto del programa y sus respectivas unidades curriculares) así como de la dinámica del mismo, es decir de su cercanía con uno y/u otro de los tres campos establecidos. El desarrollo del proyecto así determinado no debería verse limitado en el tiempo por la secuencia cronológica de las unidades curriculares y temáticas que constituye el actual programa, sino que el espacio de proyecto para los trayectos II y III, debería configurarse como un punto de retroalimentación de la práctica hacia la enseñanza teórica metodológica, suficientemente flexible en contenidos como para que las clases se adecuen a los procesos de interacción comunitaria vividos y consolidados. Ello presupone una profunda reflexión sobre la consistencia del curriculum así como la preparación de contenidos teóricos y metodológicos por campos, para constituir un pool de conocimiento que los profesores manejen en función de las necesidades de los estudiantes en el contexto de sus proyectos socioeducativos.

Pensamos que es la mejor manera de combinar el principio de Acción Reflexión Acción que antes afirmamos como rector de nuestra propuesta pedagógica emancipadora, con el proceso sensible de la coyuntura y la expresión de los intereses, las condiciones materiales y las aspiraciones de las comunidades, estableciendo así una alianza fructífera entre las dimensiones educativa y comunitaria de “Proyecto”. Es a la vez una manera de reanudar con el principio originario de flexibilidad en la reflexión sobre el curriculum en la UBV expresado en la Política 3 de la Universidad, expresada en la página 185 del documento rector:

“Política 3:

Concordancia entre el modelo curricular y el proyecto educativo de la universidad: creación y consolidación de opciones curriculares que den respuestas acordes a los desarrollos epistemológicos, sociales, científicos,, tecnológicos y humanísticos edl momento”

Objetivo 1 Organizar y desarrollar los currícula de acuerdo con el proyecto educativo institucional.

(...)

Estrategia 3. Flexibilización real del currículo”

Concretamente, el universo socioeducativo del estudiante estaría moldeado tanto por su aprendizaje teórico como por los retos que enfrente en su praxis de la interacción sociocomunitaria. Y los documentos más recientemente producidos por la UBV lo confirman. Así, en el núcleo generador 2 del PNFF UBV XXI, en un texto de la Dra Nancy Chacón Arteaga, leemos página 30, que “el contenido del cambio educativo radica en la transformación del foco de atención del proceso educativo centrado en el maestro y las asignaturas hacia el estudiante, en función de su formación general integral. La forma es el cambio de la estructura, los métodos y la organización escolar, entre otros aspectos.”

Reanudando con la evolución plurifacética del proceso de interacción comunitaria de los estudiantes en el seno de su proyecto de aprendizaje, entendimos en las reflexiones anteriores (sección 3.1. y 3.2.), que los estudiantes deberían evolucionar en un universo comunitario ampliado, que parta de las comunidades sociales y territoriales, que indague lo comunitario en su relación con la institucionalidad y que consolide este enlace de cara a la comunidad UBVista, desde su PFG de adscripción.

Es aquí que los campos definidos para proyectos y las consideraciones subsecuentes que hemos desarrollado cobran aún más su sentido estratégico. En efecto, en la dinámica de los Trayectos II y III, se incentivaría el enlace institucional y la expresión viva de las comunidades en el PFG de la siguiente forma:

Si el proyecto que se planteen unos estudiantes fue una experiencia esencialmente práctica (campo 2: Planificación y desarrollo comunitario), con poca aspiración de transformación sociopolítica a priori, el PFG podrá invitarles a realizar un proceso de sistematización que permita extraer de la experiencia su esencia sociopolítica y producir eventualmente aportes útiles al campo teórico y académico. Ello permitirá por un lado difundir los resultados de dicho proceso de sistematización en el seno de la PFG así como en los espacios comunitarios que mantiene con otros procesos de interés; por el otro, la continuidad operativa de los proyectos de desarrollo podría ser solapada al articularlos con otros PFGs más centrados en las necesidades de la comunidad, o con las instituciones del Estado correspondientes. En este último caso, los estudiantes aprovecharían este enlace para entablar relaciones con dichas instituciones, aprendiendo así de sus lógicas y por qué no, incidiendo en ellas.

Inversamente, si unos estudiantes mantuvieron un ejercicio de investigación con tendencia al alejamiento de su sujeto de estudio (un caso extremo del campo 1), el PFG podría incitarles a formular de manera participativa una acción concreta que plantee aplicar el conocimiento producido en la realidad: traduciéndolo en la formulación de proyectos concretos del campo 2, o utilizando los avances del proyecto para formaciones en el campo 3.

En lo que a los campos 1 y 3 se refiere, es recomendable apostar a la articulación con centros de investigación y formación como los encontramos en Pedro Gual, en el inminente observatorio sociopolítico de la coordinación de investigaciones del Celarg, así como en numerosos procesos de formación de las empresas del estado o de propiedad y producción social. Así y sólo así podemos garantizar la legitimidad de nuestros proyectos con respecto a la realidad: cuidando la forma en la cual emanan de ella, y a su vez la forma en la que se compenetran o enriquecen con espacios institucionales cuya cultura organizativa y comunitaria está también sujeta a la transformación.

Finalmente, pensamos que el trayecto IV debería perennizar los esfuerzos desarrollados hasta allí por los estudiantes, asegurando la continuidad con lo planteado para los trayectos 2 y 3. Ello se haría, valga la redundancia, centrándolos en esfuerzos de sistematización de sus proyectos bien para su publicación y difusión en el caso de los centrados en el campo investigativo, bien para su réplica o traspaso a otros colectivos de estudiantes del PFG en los casos de los avocados al campo de planificación y desarrollo comunitario y al de información formación y afirmación política.

Más allá de dejar un saldo en los proyectos comunitarios realizados o en curso, esta última fase debería garantizar la culminación de dos procesos entrelazados en el marco de la universidad: el de interacción sociocomunitaria, y el de interacción socioeducativa. Se plantearía entonces que los estudiantes sinteticen su experiencia de cuatro años en materia de interacción sociocomunitaria, a la luz de una reflexión sobre su orientación teórica,

metodológica y profesional, en una palabra, educativa. Se trataría de un ejercicio de sistematización de su proyecto de aprendizaje, y éste presenta varios intereses medulares:

- Primero, el de constituir un producto de grado útil para los estudiantes, que los enmarque en la proyección del compromiso adquirido con la sociedad para su trabajo futuro.
- Segundo, el de dejar un resultado a la universidad, bajo la forma de una experiencia socio educativa vivida y sistematizada.
- Tercero, el de ofrecer a las comunidades una mirada exterior sobre su proceso de afirmación y trabajo colectivo.

Esta última etapa del cursus educativo permite fortalecer la noción de proyecto de aprendizaje como un método flexible para el cursus de los estudiantes. Aunque nosotros no optemos por diseñarlo desde el ingreso como lo hace el PNFE, lo concretamos al final desde una lógica de sistematización que empieza desde el final del trayecto 2, se retoma al final del trayecto 3 y se consolida en el trayecto 4. Así, en vez de partir del curriculum para concebir y formatear rígidamente a perfiles de egresados, asumimos la orientación y conducción de procesos de aprendizaje moldeados por las coyunturas y forjados por las coordenadas que manejen los profesores que los acompañan.

Estamos conscientes de que esta concepción más radical acerca de la centralidad de “Proyecto” y de sus respectivos requerimientos en materia de interacción comunitaria e interacción educativa apelan a una reestructuración curricular (más de orden y principios que de contenido sin embargo), pero creemos que la necesidad de hacerlo ha sido suficientemente expresada por profesores y estudiantes que apuestan al programa para posponerla indefinidamente.

Esta propuesta trata de dejar coordenadas e hitos para emprender dicho proceso de transición, y la figura de los campos que hemos diferenciado debe entenderse como una herramienta orientadora de cara a tal tarea. Es incluso probable que tras cumplir su función organizadora y aclaradora, dichos campos no trasciendan y se vuelvan a unir en un solo, el tercero de ellos que articula desde ahora el deber ser y hacer de los otros dos.

Ahora bien, nos parece fundamental aclarar que para constituirnos un universo de relación comunitarias e institucionales de la pertinencia que hemos sugerido y con la aspiración ética política que hemos esbozado, es imprescindible que la interacción socioeducativa sea también un proceso interno al PFG, lo cual implica un alto grado de colaboración y confianza entre profesores estudiantes, coordinadores. Es indeniabile y bastante obvia la necesidad de construir una ética colectiva, desde los principios si pero también a través de las acciones y estructuras. Esta es una condición sine qua non para el esfuerzo que sostendremos de aquí en adelante.

4. De la interacción socio educativa hacia una ética y una praxis de lo colectivo.

“Una característica de la conducta revolucionaria es el desprendimiento. La conducta revolucionaria supone una concepción de las relaciones en la sociedad y entre los seres humanos y, consecuentemente, una actuación para cambiar la realidad dirigida a mejorar la existencia general de la sociedad y también la existencia particular de las personas; tratando siempre de superar las contradicciones que a menudo se producen entre ambas dimensiones de la vida: la dimensión colectiva, que es toda la sociedad, por un parte, y la individual, familiar y grupal, por la otra.” (PNFF- UBVXXI- Núcleo Generador 2 El Ethos Revolucionario)

Si bien es cierto, la universidad se quiere comunidad, ella vive en esta permanente contradicción dialéctica entre intereses colectivos e individuales, clasistas o gremiales. Siguiendo con nuestro argumento, plantearemos en esta sección estructuras y tácticas funcionales a la presente propuesta, tendiendo a una praxis de la ética de lo colectivo en la vida institucional de la universidad del pueblo.

4.1. De las comunidades

“El ser solidario no está bien si su entorno está mal, no está conforme si su entorno no lo está, pues es consciente que sus actos en contra del colectivo son actos en contra de sí mismo.” Módulos del PNF

Como lo acabamos de ver, **interacción sociocomunitaria e interacción socioeducativa van de la mano** y “proyecto” es una palanca para la formación de profesionales constructores de una racionalidad crítica y de una praxis de la transformación sociopolítica. Es por lo tanto fundamental asumir que trabajaremos con comunidades que reconozca acepte e integre esta dimensión educativa, es decir que se comprometan en respetar la condición del estudiante en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, proyecto no puede adjudicarse unilateralmente a la atención de necesidades concretas de las comunidades. Tiene que permitir la profesionalización de los estudiantes así como actividades de investigación que surjan de problemas tangibles, en acuerdo con el campo teórico y práctico que corresponde a su PFG. En este sentido valdría definir nuestras responsabilidades diferenciadas en respuesta a las “necesidades”, “problemas” y “problemáticas” identificadas con las comunidades, tres palabras que agregamos a la necesaria lista de definiciones que el PFG debe aclarar con sus estudiantes desde el ingreso. Pensamos que los tres campos definidos pueden ayudar a canalizar la respuesta a la situación de cada comunidad. Por ejemplo, si una comunidad identifica una necesidad concreta que requiera la formulación de un proyecto de acción y transformación concreta de su entorno, los estudiantes, desde el campo de planificación y desarrollo comunitario podrán prestar una ayuda metodológica a la formulación de tal propuesta. A la hora de su ejecución será sin embargo necesario interactuar con los PFGs cuyo objeto esté más cercano al tipo de acción que se plantee (social, ambiental, económica, comunicativa, de salud...). También es recomendable que los vínculos con instituciones del Estado permitan orientar dichas propuestas a su ejecución.

En el caso de que aparezcan problemas y problemáticas que no tengan solución material concreta a corto plazo y se deban analizar más detenidamente en el ámbito sociopolítico, sería recomendable organizar un trabajo periódico de análisis colectivo periódico a través de los campos de investigación y producción de conocimiento para la transformación.

En definitiva, resaltamos la necesidad de trabajar, a través de las prácticas que actúen estos tres campos, a una coherencia en las relaciones que vayamos a tejer con las comunidades. Como primera premisa, asumimos que no podríamos trabajar de manera perenne con comunidades que no consideren la dimensión formativa de los estudiantes. Segundo, será, reafirmamos nuestro interés por trabajar con comunidades que mantengan un vínculo perenne con el PFG y puedan así ser copartícipes de la construcción de la UBV, mediante su participación activa en discusiones, foros y formaciones internas a la institución.

Todas estas consideraciones se aplicaría tanto a comunidades entendidas bajo la acepción habitacional, socio organizativa y territorial, como a las llamadas organizacionales o institucionales. En el caso de las últimas, es particularmente importante que exista un acuerdo entre el PFG y ellas en cuanto al peso relativo de los componentes educativos y prácticos de los proyectos desarrollados. En el caso específico de instituciones, sería

lamentable que los proyectos se conviertan en las versiones funcionales de las pasantías que suelen proponer dichas instituciones. Proyecto no puede resumirse a la integración temporal de un estudiante en la estructura jerárquica y burocrática de una institución. Debe ser confrontado con escenarios en los cuales tengan la oportunidad de actuar, de transformar y de decidir.

4.2. De los estudiantes

La dimensión colectiva que conferimos a proyecto se juega mucho en los primeros momentos de integración en aula. En efecto, contrariamente a los modelos de educación bancaria, pretendemos que los estudiantes sean más que individuos yuxtapuestos receptores de conocimiento. El hecho de que cada uno de ellos y ellas tenga que esbozar un proyecto de aprendizaje, que apunte a sus respectivas aspiraciones y devenires profesionales, la UIP “Proyecto” abre un espacio que les invita a interactuar entre ellos y a construir colectivamente.

Desde los primeros momentos de su formación, que hemos abordado en el punto 3.3, los estudiantes estarán invitados a conceptualizar colectivamente, a debatir definiciones y consideraciones teóricas y metodológicas; los trabajos de grupo y las dinámicas de integración del salón serán entonces tácticas didácticas recomendables para construir dicha integración. Entendemos que el PFG de Hidrocarburos ha desarrollado interesantes avances en la materia.

Finalmente, un punto que es necesario abordar aquí reside en el número de estudiantes que debería juntarse para la elaboración de un proyecto que a su vez busca interacción con una comunidad. Se han manejado escenarios que van desde proyectos totalmente individuales a proyectos que integren a todo un salón. Pensamos que debemos evitar estos extremos, por la simple razón de que los proyectos individuales provocan un aislamiento y repliegue de las facultades de aprendizaje, por un lado; y que por el otro lado, la constitución de grupos de más de diez personas complica la repartición equitativa de trabajo, contactos y aprendizaje. Los proyectos único por salón terminan siendo proyectos trenes, con dos o tres locomotoras, que activan el proyecto, y un conjunto de vagones o sujetos pasivos ante la problemática socioeducativa y socio comunitaria.

Pensamos entonces al respecto que los proyectos deberían ser manejados por conjuntos de cinco a diez estudiantes, sin otros límites a la baja o a la alza que los extremos mencionados arriba. Es importante aclarar también que si bien apostamos a que los estudiantes construyan así un proyecto de referencia, que implique construir un grupo de trabajo y un proceso de interacción socio comunitaria, ambos perennes, se debe favorecer también la interacción entre proyectos, con mayor razón aún, cuando proponemos que se orienten en función de los tres campos de trabajo detallados en este documento.

Cada proyecto, por la especificidad de su problemática y sus lógicas de desempeño, constituyen así escenarios alternos al proceso de referencia que los estudiantes construyen con su colectivo y sus comunidades de referencia. Un estudiante podría entonces visitar otro proyecto y colaborar en el, en tanto él o ella identifique allí un interés de orden político, profesional, y su profesor confirme el interés educativo de dicha vinculación. Después de tal paréntesis, podría volver a trabajar en su proceso de referencia, lo ideal siendo que no haya perdido contacto con él mientras se enriquecía en otro proyecto.

4.3. De los docentes

4.3.1. Coordinación de Campos

En la parte de explicación de los 3 campos antes evocados, planteamos la necesidad de coordinar el trabajo de investigación, de definiciones metodológicas, así como los proyectos que se inscriben en él. Así, en cada sede, se nombraría un responsable para cada uno de los campos, y los profesores podrían dedicar su trabajo académico y administrativo a las tareas antes mencionadas en función de su formación e intereses. No en vano, los campos corresponden a perfiles de profesionales existentes entre nuestros profesores, lo cual facilitará su adjudicación a cada uno de ellos. La misma política de ingreso de nuevos profesores para la UIP “Proyecto” podría incluso ser mediada por los respectivos equilibrios que el PFG quiera establecer entre las lógicas de cada uno de los campos.

Lo más interesante de la profundización de la dedicación de los profesores por campos es sin duda el intercambio que inducirá entre los profesores a la hora de trabajar en conjunto sobre los contenidos y las pautas didácticas comunes requerimos establecer.

4.3.2. Colectivos de formación docente

El intercambio entre campos podría aprovecharse también a través de espacios de formación colectiva de docentes por docentes. Así, los más especializados en Investigación podrían aportar a los otros, y cada campo contribuiría así a complementar la formación de los profesores de los otros.

Ello podría complementar la formación que están recibiendo a través del PNFF UBV XXI, y podríamos plantear en este sentido una articulación de este sistema de formación colectiva de los profesores a la Unidad de Investigación Acción y Análisis de Coyuntura, para enriquecerlo y consolidarlo.

Ahora bien, si bien se esperaría que los profesores colaboraran entre sí a la hora de compartir enfoques métodos y contenidos, hemos notado grandes diferencias entre las lógicas de las respectivas sedes. En algunas de ellas, notamos una limitada disposición de los profesores a reunirse y a intercambiar de manera sistemática. Existen desconfianzas y precauciones a la hora de tomar decisiones transformadoras. Así mismo ha sido muy difícil involucrar a los profesores de otras unidades curriculares en la construcción de trabajos y problemáticas compartidas para la UIP “Proyecto”. Esto se debe a la dificultad de coordinar los tiempos de los profesores del PFG, pero también creemos que pesa cierta falta de compromiso y voluntad por parte de algunos de ellos. Una de las inquietudes de fondo proviene quizás de la carga de autocrítica que requiera el hecho de dejar el campo que uno maneja como profesional para abrirse a otros referentes menos conocidos. En este sentido, además de seguir buscando la forma de promover estas formas de acción colectivas, ponemos los siguientes principios a la consideración de nuestros estimados profesores y profesoras, en pro de la construcción de una ética colectiva.

“El mayor reto que tiene la Revolución bolivariana es superar la ética impuesta por los gobiernos y la práctica social de la IV República, un modelo individualista liberal, que resulta contrario a los fines colectivos de la sociedad del siglo XXI”

“El desprendimiento requiere generosidad y capacidad de ayuda a los demás, a través de nuestro esfuerzo o nuestros bienes y recursos, permitiéndoles satisfacer sus necesidades y alcanzar su bienestar y tranquilidad.”

Núcleo generador 2, PNFF UBVXXI

4.4. De los Colectivos de Investigación y Trabajo

Las consideraciones desarrolladas en el punto 4.2 nos han llevado a plantear dos figuras de trabajo colectivo para potenciar estas dinámicas de aprendizaje colectivo, y perennizar los procesos de interacción socioeducativa antes descritos y anhelados.

4.4.1. Comités de Proyecto

Dado que creemos en la construcción de un proceso colectivo de referencia para los estudiantes, con una comunidad en particular, proceso que los estudiantes identificarán como su “Proyecto”; y dado que creemos también necesario aportar a la continuidad de este proceso para progresar en su camino de aprendizaje; planteamos conformar Comités de coordinación entre profesores y estudiantes para monitorear, sistematizar, debatir y emitir orientaciones tácticas y estratégicas sobre los proyectos.

Los comités de Proyecto vendrían a ser compuestos por el grupo de estudiantes y al menos tres profesores: dos profesores de proyecto, a saber el profesor que les esté impartiendo la UIP en el momento, y otro profesor que podría ser el que les impartía la UIP antes, por ejemplo. El tercer profesor obligatoriamente presente en este comité vendría a ser un profesor de una unidad curricular que no fuese proyecto, pero que tenga una alto grado de afinidad con la problemática propia al proyecto.

Finalmente, deberán participar representantes del proceso comunitario, dirigentes, responsables o miembros de las organizaciones o instituciones del proyecto.

Estos Comités se reunirían cada mes para discutir de las actividades realizadas, de la sensibilidad de la coyuntura en la comunidad de referencia, de los avances en el estudio de la problemática intrínseca al proyecto, etc...

Los intereses de estos comités son varios:

- Primero, crearían un contacto más cercano entre docentes y estudiantes, que permita a los primeros estar más al tanto del desempeño de cada estudiante en su formación y proceso profesionalizante. Permitiría así trascender el remanente de relaciones jerárquicas que parecen incompresibles en aula.
- Segundo, permitirían asegurar la continuidad de los proyectos más allá de tramos y trayectos, y permitirían reforzar la realización periódica de momentos de evaluación y sistematización de la experiencia. Desde allí se podrá por ejemplo tomar resoluciones acerca de los campos en los cuales el proceso del proyecto debería hacer incursiones, teniendo como referencia los tres antes detallados.
- Tercero, la presencia de un profesor de otra unidad curricular garantizaría dos cosas: que se articulen estrategias pedagógicas entre unidades curriculares y Proyecto, por un lado, y por el otro, que las problemáticas estudiadas y trabajadas en proyecto conserven un estrecho grado de relación con el objetote trabajo del PFG. Este profesor vendría a acercarse a la figura del tutor de tesis que manejan las universidades tradicionales. Descargaría así al profesor de proyecto de esta responsabilidad, permitiéndole centrarse sobre el acompañamiento metodológico y sociopolítico de la experiencia.
- Finalmente, la existencia de estos Comités permitirían conferir a las experiencias más contundentes un grado de formalidad que hasta ahora no ha sido privilegiado: simbolizaría el interés del PFG y de la UBV por el trabajo y desempeño de los

estudiantes, y también un reconocimiento de la importancia de los procesos que viven las comunidades y los sujetos sociopolíticos con los cuales trabajamos proyectos.

Cabría destacar, que no se trata aquí de entender la figura del comité como obligatoria; por la simple razón de que los proyectos pueden errar o no “cuajar”, por una multiplicidad de razones. No valdría formalizar los errores. Proponemos entonces dos principios adicionales:

- Los comités se conformarán a partir del final del segundo trayecto, momento en el cual los proyectos tengan al menos un año de vida socioeducativa y socio comunitaria. Se conducirán así hasta que los estudiantes culminen su proceso de formación, dejando abierta la posibilidad de que otros estudiantes, menos avanzados en su cursus, tomen el relevo y den continuidad al proyecto.
- Para conformarse un comité, los estudiantes deberán presentar un informe de sistematización de la experiencia llevada desde el inicio del proyecto (a priori, lo trabajado durante el Trayecto II).

Nuestros camaradas de Estudios Jurídicos recomiendan en su documento “Construir espacios de formación desde los colectivos de investigación que desarrollan proyecto, que sean de discusión y sistematización permanente”.

La idea de los Comités de proyecto converge con ella, desde una dinámica de monitoreo de los procesos de interacción socio comunitaria vividos por los estudiantes. Para reforzar las dinámicas de integración socioeducativa en el seno de programa y de la universidad, vemos conveniente crear otra figura de trabajo colectivo, que encaje en la noción de “comunidades de pensamiento” expresada en la página 82 del documento Rector.

4.4.2. Círculos de estudio

Pensamos que la mencionada coordinación por los docentes de los tres campos descritos en esta propuesta ver 4.1., debería ser complementada por un trabajo de permanente sistematización e investigación sobre los métodos, las metodologías y las lógicas internas a cada uno de ellos. Es decir que además del trabajo de investigación académica, de búsquedas epistemológicas y de recreación metodológica que asuman los docentes, la única manera concreta y real de apreciar la validez de estos hallazgos es apreciando su utilidad y coherencia con los proyectos desarrollados por los estudiantes.

Para ello, planteamos la conformación de Círculos de Estudio por campos, dónde participen los estudiantes cuyos proyectos permitan contribuir a esta tarea de actualización que enfrenta permanentemente el PFG. Además de contribuir colectivamente a la consolidación de referentes para esta racionalidad crítica que se plantea construir la UBV, pensamos que estos círculos serían excelentes puntos de convergencia entre proyectos. Así, por ejemplo, todos los proyectos de formación política (campo 3) podrían buscar conjuntamente afinar métodos y lógicas de educación popular, concertar las temáticas abordadas en sus respectivas formaciones en función de las coyunturas políticas, y así consolidar opciones metodológicas a la luz de los requerimientos y enseñanzas de la praxis. De la misma manera, los proyectos avocados al Campo 1, centrado en la investigación, podrían afinar los debates entre IAP, Investigación militante y producción de conocimiento, apuntando cada vez más a la afirmación de una hermenéutica crítica. Finalmente, los proyectos que tengan una orientación hacia la planificación y el desarrollo

comunitario podrían hacer converger en un tercer círculo acciones de enlaces con las instituciones del Estado, e incluso consolidar propuestas acerca de los enfoques de concepción e implementación de las políticas públicas: una forma de aportar a la transformación del Estado y de su institucionalidad.

Los integrantes de un círculo de estudio serían entonces: los estudiantes de un proyecto o los representantes de su Comité, el o los profesores que coordine y trabaje activamente en la consolidación de uno de los tres campos, y cualquier otro actor externo que pueda aportar a la dinámica de trabajo del círculo, bien sea de una de las comunidades de referencias, bien de afinidad de los participantes siempre y cuando haya acuerdo con respecto a su colaboración con el círculo.

Podríamos pensar en un primer momento constituir un círculo por cada uno de los campos definidos. Posteriormente, estos podrían multiplicarse en función de los ámbitos de implicación de los estudiantes y profesores: en función de líneas de investigación (campo 1), en función de niveles de planificación (campo 2), en función de dinámicas y temáticas de formación sociopolítica (campo 3). Por el momento, concentrarnos en los tres primeros (uno por campo) ya constituiría un avance importante.

La prioridad yace en constituir los Comités de Proyecto. Sin embargo, en la actualidad existen posibilidades de articular varios proyectos de formación sociopolítica (campo 3) en lo que vendría a ser el primer Círculo de Estudio.

5. Apuntes tácticos para el programa en el corto/mediano plazo

En su conjunto, la propuesta hasta aquí desarrollada plantea una reconfiguración estructural de Proyecto en el Programa tal como está en la actualidad. En este nivel, pensamos que se debería refundarlo en su organización de las unidades curriculares. Una apuesta podría consistir en reorganizar la malla curricular desde la perspectiva de Proyecto, una opción que encuentra en el presente documento numerosos puntos de partida, hitos y recomendaciones. Pero es fundamental entender que aún más allá de la malla curricular, es la vida institucional, y sociopolítica del PFG la que debería girar en torno a Proyecto. Todo dependerá de las respectivas voluntades políticas de las coordinaciones que articulan nuestro PFG, tanto para dar paso a la revisión del currículum, como para repensar la lógica del programa en su conjunto. Estas consideraciones deberían ser objeto a la discusión en un próximo Consejo Nacional Ampliado.

Recordemos de cara a la actualidad de nuestro programa que toda la reflexión aquí conducida busca una adecuación entre el deber ser de "Proyecto" y lo que es en realidad, en acuerdo con nuestros principios de análisis de coyuntura e indagación de contextos. Por lo tanto, consideramos conveniente terminar recomendando posibles formas de enfrentar los retos más urgentes de "Proyecto", a través de acciones simples y coordinadas que a su vez podrían servir de punto de partida para las transformaciones estructurales, si éstas se decidiesen.

5.1. Diferenciar estrategias

En la actualidad, el Programa de Estudios Políticos enfrenta dos retos. El de graduar a la primera cohorte de estudiantes que ha acuñado, y al mismo tiempo, el de recibir y empezar a preparar a la nueva cohorte, que ingresó en Octubre del 2008. Si bien la propuesta aquí

hecha representa la estrategia mayor, cabe precisar consideraciones acerca de su adecuación táctica con los dos frentes aquí identificados. A seguir proponemos entonces acciones que al mismo tiempo que implican coherencia y convergencia en las piedras angulares de Proyecto en el PFG, atienden también realidades particulares de la coyuntura.

5.1.1. Formación metodológica y construcción de un referente hermenéutico común

Las discontinuidades que han sufrido los estudiantes y la heterogeneidad en sus respectivos niveles de apropiación de proyecto requieren armonizar algunas acciones para resolver los mayores problemas o simplemente “colmatar brechas antes de que se gradúen”.

En los aspectos metodológicos y teórico metodológicos, recomendamos que se vaya trabajando en el sentido de fundamentar los 3 campos, desde un trabajo sobre consideraciones paradigmáticas y de enfoque. Sería entonces recomendable:

- Retomar y precisar definiciones medulares a la luz de sus experiencias: proyecto(s), proceso, experiencia, comunidad
- Proponerles seguir un seminario sobre metodología y epistemología, en el que se asiente la necesaria diferenciación entre el paradigma clásico y el crítico que afirmamos en materia de la investigación, de planificación y de formación.
- Entrenarlos a la diferenciación de los tres campos
- Prepararlos a la sistematización de experiencias de manera aplicada

Al mismo tiempo que se adoptaría tal estrategia de actualización y armonización para los estudiantes de los trayectos II, III y IV, consideramos que este conjunto de acciones podría consistir en la mejor forma de preparar a los estudiantes de la nueva cohorte. Así aportaríamos a la reorganización de contenidos en la UIP Proyecto, cumpliendo además con la doble meta de fortalecer los que próximamente egresarán y de empezar bien el camino con las nuevas cohortes.

A seguir, presentamos una propuesta de contenidos para el primer Trayecto de Proyecto, que sería a su vez un referente para la actualización de la formación en todos los Trayectos actualmente atendidos, con algunas modificaciones en función del nivel que demuestren tener los estudiantes.

De no ser posible la aplicación de tal propuesta a todos los trayectos de las cohortes ya avanzadas, pensamos que se debería al menos trabajar en el trayecto II.

TRONCO COMÚN (TRAYECTO I)

TRAMO 1 – TRAYECTO 1

Definición de proyecto y definiciones de proyecto: 1 sesión

- Proyecto de aprendizaje, un eje articulador para proyecto
- Concepciones de proyecto : investigación, Desarrollo comunitario y Formación Política

Proyecto /Proceso 1 sesiones

- Diferencia entre un proyecto y proceso
- Diferencia entre proyecto y experiencia

Comunidad/ Colectivos: 2 sesiones

- Definiciones / Conceptualización
- Referentes de los estudiantes
- Referentes del PFG

Fundamentos de Pensamiento Estratégico y Planificación estratégica: 3 sesiones

- Necesidades, Problemas y Problematicación
- Fundamentos de Diagnóstico - Planificación

Evaluación y Sistematización: 3 sesiones

- Introducción a la Evaluación
- Introducción a la Sistematización
- Herramientas para la evaluación y la Sistematización
- Interés para Proyecto

Vinculación con proyectos existentes: (3 sesiones de campo)

- Presentación en aula de proyectos en transcurso
- Vinculación con experiencia de estudiantes adelantados
- **Observación y Observación Participante** los estudiantes del Trayecto I

Para los estudiantes de los otros trayectos, continuidad, monitoreo y trabajo en los proyectos existentes.

TRAMO 2 - TRAYECTO 1

Métodos y Metodología: (2 sesiones)

- Diferenciación entre método, métodos, Metodología, metodologías
- Diferenciación entre técnicas, herramientas y metodologías

(asociar con posible seminario en curso de elaboración)

CAMPO A: Investigación y producción de conocimiento para la transformación.(4 sesiones)

- Enfoque clásico y científico: ¿Cómo hacer un proyecto de investigación?
- Enfoques críticos históricamente reconocidos: IAP con contextualización histórica y opciones metodológicas
- Enfoques emergentes: ¿Cómo hacer un proyecto de investigación?
- **Casos prácticos y visitas a experiencias**

CAMPO B : Planificación y del desarrollo comunitario (4 sesiones)

- Proyectos, programas y Planes.
- Enfoque de Marco Lógico: Diagnóstico, Formulación y Evaluación
- Herramientas para la planificación comunitaria
- La participación en proyectos y Planes
- **Casos prácticos y visita a experiencias**
- **Continuidad del trabajo en proyectos (para los estudiantes de otros trayectos)**

CAMPO C: Información Formación y Afirmación política de sujetos sociopolíticos
(4 sesiones)

- Introducción histórica a la educación popular.
- Talleres de animación y prácticas de formación
- Sistematización de experiencias
- Pedagogía y Pedagogía crítica
- **Casos prácticos y visita a experiencias (para los estudiantes del Trayecto 1.**
- **Continuidad del trabajo en proyectos (para los estudiantes de otros trayectos)**

Informe de trayecto: 1 taller + trabajo de campo

- Sistematización de la experiencia del trayecto
- Precisión de problemática de trabajo y de estudio
- Selección de campo afín a la propuesta
- Revisión del proyecto de aprendizaje

Referido a lo dicho anteriormente, esbozamos algunas orientaciones para ir definiendo el seminario del cual hablábamos, que podría proponerse en cada tramo, mientras no se introduzca en la malla curricular una U.C. sobre Conocimiento y Métodos de Investigación.

Fundamentos de epistemología:

- Revisión de la noción de ciencia, ciencias sociales.
- Revisión de la noción de conocimiento: positivismo y paradigmas críticos
- Introducción a la lógica externalista / crítica: método dialéctico.
- La lectura colectiva de la diversidad metodológica en la sociología de Luis Damiani es altamente recomendable.

Este planteamiento requiere profundizarse y ser sustentado por un trabajo de concentración de bibliografía y desarrollo de contenidos, un trabajo que requiere la acción colectiva y la coordinación entre profesores, evocada en la sección II.4.3. Resaltamos aquí la existencia de la propuesta elaborada por la DGA, que contiene una caja de herramientas de gran utilidad para constituir una banda metodológica sobre el piso epistemológico y teórico metodológico así construido.

5.1.2. Fortaleciendo la interacción socioeducativa y socio comunitaria.

Están hoy en juego ambas consolidación de los proyectos vivos, duraderos y pertinentes con la lógica del PFG e introducción de la nueva cohorte a la interacción socio comunitaria. Si bien estas lógicas parecieran desvinculadas y anacrónicas, pensamos que se pueden complementar tácticamente para atender la consolidación de resultados para los Trayectos finales y la lógica de familiarización introductoria en los Trayectos Iniciales. La piedra angular de esta sinergia yace en el concepto de interacción socioeducativa. A seguir, presentamos esquemáticamente las que vendrían a ser acciones que emprender de manera simultánea en referencia a los trayectos III y IV por un lado, y I y II por el otro.

- Para los trayectos III y IV :

Trabajar en el Mapeo de los proyectos desde los diferentes salones: de sus problemáticas, de sus orientaciones y de los sujetos que involucran (ver documento Pautas Metodológicas para el Mapeo de Proyectos). Ello requerirá que estos trabajos se coordinen desde el o la responsable de la Comisión de Proyecto de cada sede, para finalmente consolidarse en mapas nacionales.

Sistematización de los proyectos: Se pedirá a los estudiantes que sistematicen la experiencia de sus proyectos, de manera que se evidencien claramente las problemáticas trabajadas, el nivel de interacción comunitaria sostenido y los aprendizajes que ha permitido cada proyecto. No en vano, esto permitirá diferenciar los proyectos vivos de los proyectos “fantasma”, que no tengan vida comunitaria ni relación directa con el objeto del PFG.

Conformación de Comités

De los proyectos sistematizados que presenten grados aceptables de vigencia en materia de concordancia con el objeto del PFG y de interacción socio comunitaria real, se conformarán comités de proyecto, así como lo sugerimos en el punto II. 4.4.1.

Interacción entre proyectos

Los proyectos así priorizados podrán incluir a los estudiantes de los trayectos finales que no gocen de procesos de interacción socio comunitaria.

También podrán ser escenarios apropiados para la iniciación de los estudiantes de los Trayectos I y II, mediante visitas y trabajos de apoyo.

- Para los trayectos I y II:

Lectura y análisis de Mapeos: La elaboración de los mapas en los trayectos III y IV podrá desembocar en la utilización de los resultados que arrojen, para que los estudiantes de I y II ubiquen el estado del arte de proyecto en el PFG e incluso, que empiecen a identificar sus aspiraciones de cara a la orientación de su proyecto.

Observación participante e Implicación progresiva:

Se privilegiará la participación puntual y periódica de los estudiantes de los primeros trayectos en proyectos en curso llevados por los de III y IV. La lógica de Observación participante constituye en efecto una interesante forma de aprender y de empezar a hacer bajo la recomendación de otros estudiantes y de sus profesores, para no tener que empezar ex nihilo.

Definición de problemáticas:

En el punto de articulación entre primer y segundo trayecto, los estudiantes deberán sistematizar los aprendizajes y recomendaciones que les habrán generado el proceso de observación participante, de manera que aborden su proyecto con algunas premisas, siendo éstas complementadas por lo observado en los mapas.

5.2. Garantizar un objetivo común

5.2.1. Re organización de Proyecto

Como lo fuimos adelantando en la sección II.3.3. Estamos pensando en una reestructuración de los contenidos y del proceso sociocomunitario de la UIP Proyecto. En la sección II.5.1., presentamos un adelanto de lo que vendría a ser el Trayecto I. Aquí, propondremos en forma esquemática una perspectiva de cómo proyecto podría manejarse a lo largo del programa.

TRAYECTO I. TRONCO COMÚN Cf II 5.1.

Este trayecto corresponde a una fase de preparación del estudiante: tanto al universo de Proyecto en el PFG, como a su proyección en él, a través de la progresiva preparación y definición de su proyecto de aprendizaje. Se concentra en el primer año para no tener que permanentemente recurrir a colmatar brechas en los trayectos siguientes, como nos corresponde hacer en la actualidad (ver punto II.5.1.).

ELEMENTOS DE CONTENIDO

- Definiciones claves
- Fundamentos epistemológicos y metodológicos
- Introducción a los 3 Campos
- Herramientas para el diagnóstico, la problematización y la planificación de proyectos.

SALDO del TRAYECTO I:

- Sistematización de los procesos de observación participante y Ante Proyecto elaborado
- Identificación de una comunidad de referencia
- Diagnóstico adelantado
- Problemática apprehendida y discutida con la comunidad

TRAYECTOS II y III: ACCIÓN REFLEXIÓN ACCIÓN

En estos dos trayectos, resulta clave la adjudicación de los proyectos a uno de los tres campos. Es el momento donde se requiere flexibilidad en la articulación de la UIP con las otras Unidades Curriculares. También requiere un alto grado de adecuación de los contenidos de las clases de la UIP con el estado y los requerimientos de las experiencias prácticas de los estudiantes. Se podría pensar en romper la tradicional repartición de los estudiantes por salones, agrupando las clases de proyecto por cada uno de los Campos definidos, adecuando así la oferta académica a los procesos socioeducativos y socio comunitarios.

ELEMENTOS DE CONTENIDO

- Diagnóstico e Indagación de Contextos: de forma permanente/periódica
- Análisis de Coyuntura
- Retroalimentación de avances prácticos en espacio de aula: permanente / periódico
- Aportes metodológicos en función de los campos
- Trabajo por Comités
- Trabajo conjunto con otros proyectos
- Trabajo en Círculos
- Implicación en al menos dos de los tres campos

SALDOS ANUALES II y III:

- Sistematización de cada Trayecto.
- Trabajo hecho en los círculos
- Propuestas intermedias de Investigación, Planificación, Formación
- Resoluciones sobre orientación o reorientación de los proyectos en función de los campos. (referencia en el mapeo de proyectos)
- Difusión y discusión colectiva de resultados con sujetos sociales, institucionales y políticos.

TRAYECTO IV: CONSOLIDACIÓN y TRANSFERENCIA

El último trayecto, se no exige la elaboración de una tesis como en procesos universitarios tradicionales, no debería abandonar la lógica de consolidación de resultados que permita a los estudiantes cerrar su ciclo de aprendizaje al mismo tiempo que potencia la continuidad de los ciclos de interacción socio comunitaria en el PFG. Esto se traducirá por productos de grado que sean a la vez académicos y procesuales.

ELEMENTOS DE CONTENIDO

- Sistematización de Proyectos en relación con los campos y las líneas de investigación
- Sistematización del Proyecto de Aprendizaje (Talleres)
- Preparación de traspaso de proyectos a estudiantes de tramos I y II

- Consolidación de relaciones institucionales
- Difusión y formación sobre resultados de los proyectos

SALDOS TRAYECTO IV:

- Documento de Proyecto de Aprendizaje
- Documentos de Difusión y Formación consolidados desde los proyectos

5.2.2. Tareas Pendientes

Para concluir, recordamos aquí el conjunto de tareas acordadas por la comisión de Proyecto del PFG de Estudios Políticos y de Gobierno en su reunión ordinaria, realizada en Táchira en febrero del 2008. Algunas de ellas ya han sido emprendidas, y la mejor forma de activar las que no, es leer este plan adecuándolo y ajustándolo con los planteamientos hechos en el presente documento (específicamente en lo que atañe a la consolidación de los tres campos, que no existían cuando se elaboró este plan).

OBJETIVO GENERAL de la Comisión

Coordinar el trabajo en Proyecto del Programa de Formación de Grado en Estudios Políticos y de Gobierno

OBJETIVOS ESPECIFICOS de la Comisión

- O1.** Orientar los procesos de producción de conocimiento teórico, estratégico y/o metodológico.
- O2.** Monitorear el impacto político del trabajo del PFG con las comunidades.
- O3.** Fortalecer los procesos de profesionalización de los estudiantes a través de proyecto.
- O4.** Consolidar la formación y el desempeño de los profesores en el campo de la investigación.

FUNCIONES de la Comisión

- F1** Coordinar una reflexión metodológica pertinente para sostener enfoques y líneas de investigación
- F2** Definir y actualizar las líneas de investigación del PFG, junto con la comisión Nacional de Currículo, en función del objeto teórico del PFG.
- F3** Afianzar / consolidar las relaciones del PFG con actores socio-políticos y con actores institucionales.
- F4** Diseñar estrategias de entrada a las comunidades para la interacción socio-comunitaria.
- F5** Constituir espacios de intercambio y formación para los profesores de proyecto.
- F6** Organizar un sistema de seguimiento del desempeño de los profesores del PFG en el campo de la investigación.
- F7** Formular una propuesta de orientación profesional de los estudiantes a partir de su desempeño en proyecto.

Se definieron además algunas Funciones de enlace

- FE1.** Revisión Curricular-con la Comisión Nacional de Desarrollo Curricular.
- FE2.** Integración Socio-Educativa – Con la Comisión Nacional de Formación Alternativa y la Comisión Nacional de Desarrollo Curricular.
- FE3.** Participar en espacios de definición de Proyecto en espacios externos al PFG (UBV XXI, otros PFGs)

AGENDA de la Comisión

De cada función acordada se desprendieron tareas o actividades que se organizaron en el tiempo por fases. La definición de fechas depende del ritmo de los avances de otras comisiones y de los ritmos del PFG en general. Por esta razón, las fechas y duraciones de las fases podrían sufrir modificaciones. El orden establecido aquí define sin embargo una ruta de trabajo clara que nos sirva de referente para comunicar y sintonizar pasos entre sedes y coordinación nacional.

Nota: se recuerda para cada tarea a que función de la comisión responde, mencionando esta última entre paréntesis.

FASE I -

Definición de Proyecto (mapas mentales): un Producto y su sustento en un Papel de trabajo por sede. (F1)

- a) Síntesis sobre los papeles de trabajo de Proyecto: una síntesis por sede. (F1)
 - b) Mapa teórico de Investigación: de las problemáticas estudiadas. Uno por sede F2
 - c) Mapa socio-político de investigación: uno por sede (F2).
 - d) Definición de comunidad (mapas mentales): un Producto y su sustento en un Papel de trabajo por sede. (F3)
 - e) Convocar espacios colectivos de profesores con la intención de formalizarlos. (F5)
 - f) Censo de las Investigaciones llevadas por profesores. (F6)
 - g) Encuentro sobre objeto teórico del programa y definición del perfil del politólogo: conjuntamente con Comisión de Desarrollo Curricular.
- Nota: las actividades a realizar por cada una e las sedes implican trabajo con profesores y estudiantes (en los casos en que no se especifica nada al respecto).

FASE. II

- h) Definición del Perfil del Politólogo (F7) (en función del encuentro mencionado anteriormente)
- i) Discusión sobre la opción teórico-metodológica.>Producto >Minuta (F1) (en función del encuentro mencionado anteriormente)
- j) Delimitación de Áreas de Investigación (a partir del resultado del encuentro y de los mapas) (F2)
- k) Definición de criterios de reconocimiento de los “Colectivos” y Comunidades Producto>Papel de Trabajo
- l) Lectura de escenarios y (re)orientaciones de los proyectos (se desprende de la tarea de mapas de la fase I) (F2)
- m) Convocar espacios colectivos de profesores (con la intención de formalizarlos como espacios de formación intercambio permanente). (F5)

FASE III -

- n) Propuesta sobre Criterios y Procedimientos para la selección de actores comunitarios: Papel de Trabajo (F3)
- o) Discusión sobre la interacción sociocomunitaria: (F4)
 - . reunión de profesores y estudiantes,
 - . discusión por salón
 - . revisión por proyecto (con tutores)
- p) Intercambio y formación colectiva de profesores de proyecto. (F5) sigue...
- q) Insumos sobre enfoque de Investigación “asumibles”: un documento sobre métodos asumidos por sede. F5
- r) Programa de actividades en escenarios socio-comunitarios F6
- s) Opciones y/o estrategias ara la profesionalización: propuesta, papel de trabajo F7

FASE IV -

- t) Encuentro por sede sobre estrategias para la Interacción Comunitaria (F4)
- u) Intercambio y formación colectiva de profesores de proyecto. (F5) sigue...
- v) Insumos sobre enfoque de Investigación “asumibles” (F5) complementando los documentos presentados en fase III...
- w) Definición de Criterios para designar tutorías (F6)
- x) Propuesta sobre Opciones y/o estrategias ara la profesionalización de estudiantes F7 sigue...

FASE V -

- y) Encuentro sobre la definición de estrategias para la Interacción Socio- Comunitaria (F5)
- z) Trabajo sobre el Pool de métodos para la U.C Proyecto (en el encuentro)
- aa) Definición del Perfil del Profesor de Proyecto. F6
- ab) Definición de Criterios para designar tutorías F6
- ac) Propuesta de sistema de orientación desde tutores y profesores en proyecto. F7

FASE VI

- ad) Definición y acuerdo sobre las Líneas de Investigación F2
- ae) Propuesta de sistema de seguimiento y evaluación F6

Actividades de Enlace de la Comisión de Proyecto

- af) Censo de Investigación desarrollada por profesores con la Comisión de Desarrollo Curricular.
- ag) Encuentro sobre la definición del objeto del PFG (Teórico Epistemológico Político e Ideológico...) con la Comisión de desarrollo Curricular (FASE I) F1
- ah) Revisión Interacción socio-educativa y Propuesta de Formación alternativa. (FASE III, IV, V) F4
- ai) Revisión de la Unidad Curricular Pensamiento estratégico.
- aj) Revisión de la U. C Proyecto >Junio

Actividades propuestas (a estudiar)

- Revista de Proyecto
- Concurso de Proyecto

CONCLUSIÓN

Esta propuesta será remitida a todos los niveles de representación y organización de este PFG, a saber: Coordinación Nacional, Coordinaciones de Sede, Representantes de la Comisión de Proyecto (nacional y sedes), estudiantes organizados y voceros.

Si bien esta propuesta se somete a revisión y discusión, recomendamos un alto grado de prioridad en la acción y transformación del estado actual de Proyecto en el PFG, haciendo énfasis en las recomendaciones tácticas formuladas en el punto II.5.

Creemos que la transformación no sólo es un tema que debatir, sino un conjunto de acciones que requieren debate una vez concretadas.

Fraternalmente,

Manuel Cerezal Callizo

Asesor Externo UBV
PFG Estudios Político y Gobierno

ANEXOS

PFG Estudios políticos y Gobierno, Memoria del Consejo de Coordinación Nacional Ampliado, Caracas, Mayo del 2008.

Pautas Metodológicas para el Mapeo de Proyectos, Caracas, marzo del 2008.

Mapas Mentales y Conceptualización colectiva, Caracas, febrero 2008.

Síntesis UBVXXI: Reflexiones del PFG de Estudios Políticos, junio 2008.

Excepto el primero, éstos documentos han sido elaborados por Manuel Cerezal a lo largo del diagnóstico realizado entre profesores, estudiantes y personal administrativo del presente PFG y de la UBV.

BIBLIOGRAFIA

Bolivar Omaira, Damiani Luis, Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano, Ediciones UBV, Caracas, 2007.

Bolivar Omaira (coordinadora), El Ethos de la Revolución bolivariana, “Capitalismo neoliberal vs Socialismo humanista y Poder Popular del siglo XXI”, Comisión para la presentación del Programa Estratégico Nacional de Formación de Formadores UBV XXI, Caracas, 2007.

Damiani, Luis, La Diversidad Metodológica a en Sociología. Universidad Central de Venezuela – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales - Fondo Editorial Tropykos. Caracas, 2004

González Oscar, Método de Proyecto, Caracas, 2006.

UBV, Aprendizaje por Proyecto, Caracas, 2003.

UBV, Dirección General Académica: Programa Sinóptico de la UIP Proyecto, Caracas, 2006.

UBV, Documento rector, Caracas, 2003.

UBV, Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos, Orientaciones Generales para el Aprendizaje por Proyecto, , Caracas, 2007.

Vidal Fontaine, Francisco, Algunas herramientas para el trabajo social comunitario, Editorial Felix varela, La Habana, 2007.

BIBLIOGRAFIA INDICATIVA (como insumo para el programa)

Ander Egg Ezekiel, ¿Cómo elaborar un proyecto?, Guía para diseñar proyectos sociales y culturales, Lumens Humanitas, Argentina, 2005.

Ander Egg Ezekiel, Metodologías de Acción Social, Conferencia, Universidad de Jaén, España, 1997

Arocena, José, El desarrollo Local un desafío contemporáneo. Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela, 1995.

Barnechea M, González, E. Morgan, M ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización., Taller Permanente de Sistematización – CEAAL – Perú, Lima, agosto 1992

Córdova, Yadira: *Construyendo Cambios*. Conducción y Planificación estratégica de proyectos de cambio. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica (FEDUPEL)Caracas, 2000.

Damiani, Luis: La Diversidad Metodológica a en Sociología. Universidad Central de Venezuela – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Fondo Editorial Tropykos. Caracas, 2004

González Gómez, Laura. La evaluación en la gestión de proyectos y programas de desarrollo, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria, 2005.

Ibañez, Javier. *Gestión del Ciclo del Proyecto*. Gestión de Proyectos de Desarrollo Endógeno. Universidad Politécnica de Valencia, España, 2007.

López Deyanira, La planificación Comunitaria: género y métodos, Trabajo de Grado, CENDES, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2003

López. Jesús, Planificación y Gestión Pública, CENDES, Edilibros, Caracas, 2007

Martinic, Sergio. *Elementos metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social*". En Martinic. S, y Walker, H "Profesionales en la Acción", CIDE, Santiago, 1998.

Martinez, Angel, *Guía básica para el diseño de sistemas de Evaluación de programas y Políticas Sociales*, Universitat de Valencia, 2005.

Morgan. M: y Monreal, M.L.: “ Una propuesta de Lineamientos Metodológicos para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social”, Nuevos Cuadernos CELATS nº 17, Lima,1991

Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía, Sistematización de Experiencias, una forma de investigar en educación, nº33, Colombia, Julio 2008

Salazar de Fals Borda, María Cristina, La Investigación Acción Participativa, Inicios y desarrollo, Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia, 2005.